I 3880 Bibl. Centrala

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI 7 IULIE 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1990
97
- IUL. 2005
IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACŢIE

Prof. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Prof. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSKI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOŞ EMIL

Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

3880

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI. Nr. 7. *iulie 1957*

CUPRINS

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Pagina

STUDII ŞI CERCETĂRI

* * * Perspectivele dezvoltării învăţămîntului superior în patria noastră 3

Stanciu Stoian: Educaţia adulţilor şi progresul economic şi social . . 12

Dumitru Salade: Observaţii în legătură cu educarea disciplinei conştiente la elevi 32

DE PESTE HOTARE

Ion Ciocea: Despre educaţia estetică în şcoala sovietică 46

Gh. Deaca: Probleme ale educaţiei tineretului în discuţia celei de a VII-a pleanre ordinare a C.C. al U.T.C.L. 52

Allan Degermann: Situaţia şi problemele actuale ale şcolii superioare populare suedeze 54

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

V. Netea: Observaţii asupra proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R. P. R. 60

Tr. Marcu: În aşteptarea manualului de istoria literaturii romîne pentru ultima clasă a şcolii medii 66

Silvia Predoiu: Seminarul internaţional de la Sinaia 69

Constanţa Sorik: Manifestări pedagogice în cadrul Decadei culturii R.S.F.S.R. în R. P. R. 70

M. G.: Practica în producţie a elevilor 71

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Clara Chiosa: Noţiuni de teoria literaturii pentru clasa a VIII-a . . . 73

Constantin Borş: „Articole adresate profesorului de matematică", de Eugen Rusu 75

Ion Popescu: Scriitorii romîni despre limbă şi stil 78

S. P.: Note bibliografice 79

2022

16195

1964

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

стр.

* * * *Перспективы развития высшей школы в Румынской Народной Республике* 3

СТАНЧУ СТОЯН: Воспитание взрослых и экономический и социальный прогресс 12

ДУМИТРУ САЛАДЕ: Замечания по формированию сознательной дисциплины учащихся 32

ЗА РУБЕЖОМ

ИОН ЧЕЧА: Вопросы эстетического воспитания в советской школе 46

ГЕОГИЦА ДЯКА: Вопросы воспитания молодежи на обсуждении VII-го пленума Ц. К. В. Л. К. С. М. 52

АЛЛАН ДЕГЕРМАНН: Состояние и современные вопросы высшей народной шведской школы 54

КОНСУЛТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

В. НЕТЯ: Замечания по проэкту проспекта истории педагогики в Р. Н. Р. 60

ТР. МАРКУ: В ожидании учебника истории по румынской литературе для последнего класса средней школы 66

СИЛЬВИЯ ПРЕДОЮ: Международный семинар в Синае по вопросам воспитания взрослых 69

КОНСТАНЦА СОРИК: Педагогические мероприятия по случаю культурной декады Р. С. Ф. С. Р. в нашей стране 70

М. Г.: Практическая деятельность учащихся в конце учебного года 71

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

КЛАРА КИОСА: Понятия по теории литературы для VIII-го класса 73

КОНСТАНТИН БОРШ: „Статьи обращены учителю математике", написаны Е. Русу 75

ИОН ПОПЕСКУ: Вопросы языка и стиля на обсуждении наших писателей 78

* * * *Библиографические заметки* 79

ÉTUDES ET RECHERCHES

Page

* * * Perspectives du développement de l'enseignement supérieur dans la République Populaire Roumaine 3

Stanciu Stoian: L'éducation des adultes et le progrès économique et social . . 12

Dumitru Saladde: Observations concernant la formation d'une autodiscipline librement consentie chez les élèves 32

DE L'ÉTRANGER

Ion Ciocea: Problèmes de l'éducation estéthique dans l'école soviétique . . . 46

Deaca Gheorghiţa: Problèmes de l'éducation de la jeunesse dans la discussion de la VII-ème plénière ordinaire du Comité Central du Comsomol 52

Allan Degermann: La situation et les problèmes actuels de l'école supérieure populaire suédoise 54

CONSULTATIONS — DISCUSSIONŞ — CHRONIQUE

V. Netea: Observations concernant le projet de prospectus pour l'histoire de la pédagogie dans R. P. R. 60

Tr. Marcu: Dans l'attente du manuel de l'histoire de la littérature roumaine pour la dernière classe de l'école moyenne 66

Silvia Predoiu: Le séminaire international de Sinaïa concernant l'éducation des adultes 69

Constanţa Sorik: Manifestations pédagogiques à l'occasion de la Décade de la culture de R.S.F.S.R. dans notre pays 70

M. G.: L'activité pratique des élèves à la fin de l'année scolaire 71

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Clara Chiosa: Notions de théorie de la littérature pour la VIII-ème classe 73

Constantin Borş: „Articles adressés au professeur de mathématique" par Eugen Rusu 78

Ion Popescu: Problèmes de langue et de style discutés par nos écrivains 75

S. P.: Notes bibliographiques 79

PERSPECTIVELE DEZVOLTĂRII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI SUPERIOR IN PATRIA NOASTRĂ

Anii cîrmuirii democrat-populare au înscris, alături de măreţele înfăptuiri în toate domeniile economiei şi culturii, realizări însemnate şi pe linia învăţămîntului superior. Cu 9 ani în urmă, înfăptuind reforma învăţămîntului, partidul şi guvernul au deschis un drum nou şi învăţămîntului superior, această importantă verigă a sistemului de învăţămînt din ţara noastră.

Dezvoltarea continuă a economiei R. P. R., avîntul culturii şi lărgirea tot mai mare a activităţilor sociale au necesitat un număr mereu sporit de cadre cu calificare superioară. Moştenirea lăsată de regimul burghezo-feudal ne-a fost şi în acest domeniu cît se poate de săracă. Numărul de cadre superioare, în special tehnice, nu era în stare să satisfacă nici pe departe cerinţele statului nostru. De aci şi necesitatea care s-a impus de a mări reţeaua instituţiilor de învăţămînt superior şi a le da profilul corespunzător noilor cerinţe. O mare dezvoltare a luat, îndeosebi, învăţămîntul superior tehnic. Astăzi în ţara noastră funcţionează 41 de institute de învăţămînt superior, repartizate în 10 centre universitare.

Institutul de Petrol şi Gaze, Institutul de Mine, Institutul Alimentar, Facultatea de mecanizare a agriculturii, iată numai cîteva unităţi ale învăţămîntului superior care au luat fiinţă în aceşti ani. Statul a investit fonduri enorme pentru întărirea bazei materiale a învăţămîntului superior. La Bucureşti şi Cluj, la Iaşi şi Timişoara au fost construite noi localuri pentru învăţămîntul superior. Au apărut noi centre de învăţămînt universitar la Petroşani, Craiova, Galaţi, Oraşul Stalin, Tg.-Mureş. Laboratoarele celor mai multe dintre institutele de învăţămînt superior au fost amenajate şi înzestrate cu aparataj modern.

Care era, din acest punct de vedere, situaţia învăţămîntului universitar în trecut? Atît la universitatea din Bucureşti, cît şi la cele din Cluj şi Iaşi, cursurile se desfăşurau în săli necorespunzătoare, lucrările de laborator se ţineau în magazii şi subsoluri insalubre. Vorbind de laboratoarele în care îşi desfăşura lucrările cu studenţii, profesorul Longinescu le califica drept „grajduri". Într-o comunicare adresată Ministerului Instrucţiunii, în anul 1933, se spune că la catedra de fiziologie a Facultăţii de Medicină nu exista nici „cel mai elementar aparat pentru iniţierea studentului".

Paralel cu dezvoltarea reţelei şi profilului unităţilor de învăţămînt superior, a întăririi bazei lor materiale, a crescut şi numărul studenţilor. Faţă de 26.489 studenţi cît se numărau în anul 1938, unităţile de învă-

țămînt superior au cuprins în anul 1955-1956 un număr de 60.347 studenți.

Este cunoscut faptul că cei care urmau studii sperioare în trecut, în cea mai mare parte odraslele oamenilor de bani gata, nu urmăreau decît să-și adauge numelui și un titlu universitar. Pentru asemenea elemente, obținerea unei licențe nu constituia un lucru prea greu, întrucît, de cele mai multe ori, factorii hotărîtori nu erau capacitatea și pregătirea studentului, ci banul și influențele politice.

Puțini erau fiii de muncitori și țărani muncitori care reușeau să calce ușile vreunei facultăți. Și mai puțini erau dintre aceia care reușeau să termine studiile. Condițiile grele impuse de statul burghez (sistem împovărător de taxe, specula ce se făcea cu manualele și cursurile), dar mai ales situația materială de mizerie a oamenilor muncii, făceau ca studenții înzestrați dar săraci, să nu poată face față atîtor poveri. Ei erau siliți să-și înfrîngă năzuința de a urma cursuri universitare sau să le abandoneze pe parcurs. Acei fiii ai oamenilor muncii care reușeau totuși să pornească pe drumul universității erau obligați, pentru a se întreține, să lucreze ca zidari, șoferi, chelneri. Nici cei care reușeau să absolve cursurile unei facultăți nu aveau o soartă mai bună. Celor mai mulți absolvenți le era hărăzită trista situație de șomeri intelectuali.

Instaurarea regimului democrat-popular a făcut posibilă deschiderea largă a porților învățămîntului superior pentru fiii clasei muncitoare și ai țărănimii muncitoare. În acest răstimp s-a obținut o simțitoare îmbunătățire a compoziției sociale a studenților. Prin organizarea învățămîntului superior fără frecvență pentru cei din producție și în urma sprijinului larg ce le-a fost acordat de stat, mulți muncitori, tehnicieni, activiști din producție și din aparatul de stat și-au putut completa studiile. Condițiile de viață și de muncă pentru studenți și cadre didactice au devenit, cu fiecare an, mai bune.

De aceste realizări s-au bucurat, deopotrivă, fiii oamenilor muncii romîni și ai minorităților naționale. Regimul egal, creat și în domeniul învățămîntului superior, — expresie a consecvenței cu care aplică statul nostru politica leninistă în problema națională, — sînt instituțiile de învățămînt superior cu limba de predare maghiară care funcționează la Cluj (Universitatea „Bolyai"), la Tg.-Mureș (Institutul medico-farmaceutic, Institutul de teatru (Szentgyörgyi István) și secțiile cu limba de predare maghiară de la alte instituții de învățămînt superior din Cluj.

Ridicarea învățămîntului superior s-a vădit și pe linia îmbunătățirii conținutului. Din idealist și chiar mistic, cum era învățămîntul superior de altă dată, a devenit un învățămînt realist-științific, avînd la bază învățătura despre lume și viață a clasei muncitoare, marxism-leninismul.

Propovăduind misticismul și obscurantismul, naționalismul burghez și alte teorii nefaste, învățămîntul superior din trecut era pus să slujească statului burghez, claselor reacționare, burgheziei și moșierimii. Teorii din cele mai absurde și puerile erau debitate pentru a justifica existența nedreptății sociale a rînduielilor capitaliste. Iată una din atîtea. Pentru a înlătura orice nedumerire, ținem să precizăm de la început că cele ce

urmează sînt extrase dintr-un curs de economie politică ținut de profesorul Aristide Bazilescu și nici de cum din prelegerea vreunui teolog. Căutînd să dovedească că încercările oamenilor de a pătrunde realitatea s-au soldat fără vreun rezultat, A. Bazilescu, de la înălțimea catedrei, conchidea: „Mai rămînea deci spiritului uman, o singură cale pentru a găsi sau a crea adevărul unic, anume să creeze o ipoteză sustrasă acestei dăunătoare experiențe. Și el a creat religia. Neputînd găsi adevărul conform cu realitatea, el a creat un adevăr în afară de aceste realități, sau deasupra lor".

Politica îngustă de clasă a burgheziei mărginea învățămîntul superior la o anexă a teologiei. Studenții erau astfel educați pentru ca să devină servitori umili ai statului burghez, să militeze pentru „veșnicia" lui. De altfel cei ce se încumetau să se opună acestei politici, burghezia avea grijă să pună în acțiune întregul său aparat de represiune.

În acest timp au existat și cadre didactice universitare care au obținut realizări însemnate atît în munca la catedră, cît și în activitatea de cercetare științifică. Activitatea prodigioasă a unor asemenea cadre universitare a ridicat prestigiul internațional al țării noastre. Militînd pentru un învățămînt universitar progresist, ele au dobîndit, în ciuda piedicilor care li se puneau, rezultate frumoase în munca de instruire și de educare a tineretului studențesc. Folosirea experienței acestor cadre didactice cu vederi înaintate, constituie încă o garanție pe drumul dezvoltării învățămîntului superior din țara noastră.

Continuator al tradițiilor progresiste ale școlii românești, învățămîntul nostru superior, așezat pe baze democratice și realiste și-a dus la îndeplinire, în mare măsură, sarcina sa principală de a forma numeroase cadre, care s-au achitat cu cinste în rezolvarea celor mai importante probleme ale construirii bazei economice a socialismului. Din rîndurile clasei muncitoare și ale țărănimii muncitoare au fost promovate numeroase cadre cu pregătire superioară care au devenit organizatori talentați ai economiei țării, militanți în domeniul culturii noi, oameni de știință cu o înaltă pregătire.

Înaintarea țări noastre pe făgașul construcției socialismului ridică, cum este și firesc, noi probleme care se cer rezolvate de cadre superioare cu o mare competență. Tot atît de adevărat este și faptul că anii ce s-au scurs au scos la iveală, pe lîngă marile realizări, și unele lipsuri în organizarea învățămîntului superior, lipsuri a căror lichidare este necesară pentru ca el să-și îndeplinească cu mai mult succes rolul ce-i revine în construcția socialismului.

Congresul al II-lea al P.M.R. scoțînd la iveală aceste lipsuri a trasat și calea lichidării lor. Principala lipsă care s-a manifestat a fost insuficienta legare a procesului de învățămînt, a planurilor, a programelor și a manualelor de problemele concrete, practice ale dezvoltării economiei și culturii țării. A existat la unele discipline un mod schematic de a preda cunoștințele; nu s-a studiat îndeajuns experiența înaintată în domeniul învățămîntului superior din trecut; a fost greșit înțeles principiul educării multilaterale a omului; nu s-a dat atenție, din partea unor cadre didactice,

problemelor educației patriotice a studenților. Dacă în ultimul timp exigența pentru pregătirea studenților a crescut, cu cîțiva ani în urmă, ea a lăsat de dorit. Slaba exigență a făcut ca nivelul cunoștințelor multor absolvenți să nu corespundă întotdeauna cerințelor. La aceste vin să se adauge o centralizare excesivă, rigiditate în darea dispozițiilor, insuficientă valorificare a experienței personalului didactic și o slabă cunoaștere a nevoilor și problemelor concrete ale instituțiilor de învățămînt superior, care nesezisate la timp au frînat într-o măsură apreciabilă aplicarea operativă a unor măsuri corespunzătoare.

✪

Continuînd linia definită prin Reforma învățămîntului din 1948, Hotărîrea C. C. a P.M.R. și a Consiliului de Miniștri a R.P.R. cu privire la îmbunătățirea învățămîntului superior, prin măsurile pe care le preconizează, are menirea să consolideze realizările de pînă acum, să înlăture acele lipsuri care s-au ivit pe parcurs și să ducă, totodată, la o continuă îmbunătățire a structurii, a organizării, a conținutului și metodelor învățămîntului superior.

Hotărîrea subliniază că potrivit Directivelor Congresului al II-lea al P.M.R. cu privire la cel de al doilea plan cincinal de dezvoltare a economiei naționale, trebuie îmbunătățită mereu pregătirea cadrelor superioare tehnice, științifice, didactice, astfel ca să se ajungă la o legătură mai strînsă a activității științifice din instituțiile de învățămînt superior cu producția, pe baza cuceririlor științei moderne. De aci și sarcina continuării îmbunătățirii profilului instituțiilor de învățămînt superior și a pregătirii cadrelor superioare cu un orizont mai larg pe baza științei și tehnicii celei mai avansate. Organizarea și dezvoltarea învățămîntului nostru superior se va face potrivit principiului general care cere stabilirea unei depline concordanțe între profilul specialiștilor formați de institutele de învățămînt superior și nevoile economiei și ale activității social-culturale.

Hotărîrea este rodul și al propriei noastre experiențe, pe linia învățămîntului superior, de la reforma din august 1948 și pînă astăzi. Dacă în 1948, la aplicarea reformei ca și în anii următori nouă ne-a fost de mare folos — și în acest domeniu — experiența sovietică, practica celor cîțiva ani de atunci a dus la formarea propriei noastre experiențe care se cerea să fie valorificată. Aceste două izvoare (experiența noastră și cea sovietică) împletite cu tradiția progresistă a învățămîntului nostru universitar din trecut, ne vor ajuta să facem încă un salt calitativ în pregătirea cadrelor superioare tehnice, științifice, didactice.

Una din srcinile fundamentale, subliniate de Hotărîre, privește realizarea unei legături mai strînse a învățămîntului superior cu industria, transporturile, agricultura, comerțul și cu activitățile social-culturale. Învățămîntului superior îi revine sarcina de a forma cadre capabile să poată rezolva cu succes problemele concrete puse de construcția socialismului. Practica a dovedit că specializarea prea îngustă crează dificultăți pregătirii cadrelor cu o calificare superioară. Ca atare, este necesară asi-

gurarea pregătirii temeinice a unor specialiști cu un orizont larg de cunoștințe, bineînțeles însă care să aibă un profil precis.

În vederea întăririi colaborării unităților de învățămînt superior cu întreprinderile industriale, Hotărîrea indică și căile pentru realizarea ei. Între altele, se prevede numirea în consiliile științifice ale universităților și institutiilor de învățămînt tehnic directori de mari întreprinderi, ingineri-șefi, muncitori cu înaltă calificare; se vor încheia contracte de colaborare tehnico-științifică între institutele de învățămînt superior și unitățile productive; se vor efectua stagii de perfecționare a cadrelor de specialitate în unitățile productive; se vor ține ședințe de informări practice ale studenților în unitățile productive și se vor organiza prelegeri pentru studenți și cadre didactice, ținute de cei mai buni ingineri și muncitori din producție.

In felul acesta va fi înlăturată acea ruptură care s-a manifestat, uneori, între predarea disciplinelor din învățămîntul superior și necesitățile directe ale producției. Cointeresarea tehnico-științifică va face ca problemele producției să fie nemijlocit cunoscute de studenți și cadrele didactice, iar cercetările științifice să fie îndreptate spre acele probleme pe care le ridică diferite ramuri ale economiei naționale.

Legătura mai strînsă a învățămîntului cu practica va fi realizată și prin îmbunătățirea planurilor de învățămînt și programelor de cursuri pentru toate specialitățile. Programele vor cuprinde realizările și problemele noi ridicate de construirea socialismului în țara noastră; se va pune un accent deosebit pe studiul tehnologiei; se vor înmulți lucrările de laborator, de atelier; vor fi extinse și folosite în largă măsură lucrările practice, vizitele în producție; studenții din anul IV și V vor urma cursuri speciale care să le dea posibilitatea specializării.

Va fi îmbunătățită și dezvoltată practica în producție a studenților, tocmai în scopul asigurării întăririi legăturii învățămîntului cu industria, cu agricultura, transporturile și comerțul socialist. Practica în producție a studenților va fi în așa fel organizată, ca aceștia să lucreze în mod nemijlocit în întreprinderile la care au fost repartizați, fiind îndrumați și controlați, atît de personalul din întreprindere, cît și de cadrele didactice de specialitate.

Pentru îmbunătățirea conținutului învățămîntului superior, va fi evitată supraîncărcarea studenților și profesorilor. În acest sens, Hotărîrea prevede diferențierea disciplinelor prevăzute în planurile de învățămînt, în obiecte cu frecvență obligatorie și examene (colocvii) obligatorii, obiecte cu frecvență neobligatorie și examene (colocvii) obligatorii și obiecte facultative (ca frecvența și examene sau colocvii). Se va reduce numărul de examene și colocvii. Seminarul va fi folosit în scopul dezvoltării activității creatoare a studenților pentru a le forma deprinderi de muncă independentă. La examenul de stat un accent deosebit va fi pus pe lucrarea de diplomă. Vor fi îmbunătățite manualele și cursurile; va fi sporit treptat numărul manualelor tipărite. Se va introduce sistemul de notare de la 1 la zece, nota minimă de trecere fiind nota 5.

Înalta pregătire de specialitate este inseparabil legată de concepția marxist-leninistă despre lume și viață cu care urmează să înarmeze neapărat învățământul superior cadrele pe care le pregătește.

Cadrele superioare, oricare le-ar fi specialitatea, nu pot să ducă lupta pentru ceea ce este nou, înaintat, împotriva a tot ceea ce ține pe loc progresul în domeniul în care lucrează, fără a avea însușită temeinic concepția marxist-leninistă. Practica a ilustrat cu prisosință că stăpînirea concepției marxist-leniniste înaripează gîndirea științifică, ajută pe oamenii de știință în aprofundarea și generalizarea cercetărilor lor științifice.

Menirea de a înarma viitorii absolvenți ai institutelor de învățămînt superior cu concepția marxist-leninistă o au în principal științele sociale. Și în mare măsură ele s-au achitat în mod satisfăcător de această sarcină. Rezultatele bune obținute nu pot estompa lipsurile ce s-au manifestat. Conținutul programelor, sistemul de predare al științelor sociale, n-au fost totdeauna adecvate. Sa manifestat deseori tendința ruperii de viață a propagandei marxism-leninismului, dogmatism, citatomania, insuficientă combativitate față de ideologia burgheză. Multe din cadrele care predau științele sociale au fost insuficient pregătite. La acestea se adaugă lipsa unui sistem diferențiat în predarea științelor sociale în funcție de de specificul institutelor și facultăților.

Hotărîrea stabilește că pentru înlăturarea lipsurilor existente, începînd cu anul școlar 1957—1958, predarea științelor sociale în instituțiile de învățămînt superior să se facă diferențiat, în funcție de specificul institutelor și al facultăților, sub forma a trei discipline distincte și anume: socialismul științific, economia politică, materialism dialectic și istoric. Succesiunea celor trei discipline ca și durata lor de predare, se vor face diferențiat potrivit cu caracterul institutelor și al facultăților.

La întocmirea programelor de curs ale disciplinelor sociale se va ține seama de necesitatea apropierii tematicii de preocupările și specialitatea studenților. Pentru cadrele didactice cu munca de bază la catedrele de științe sociale va fi creat un institut de perfecționare cu durata de un an. În principalele centre universitare se vor organiza centre de documentare științifică, înzestrate cu reviste și pubilcații de specialitate din țară și din străinătate, documente etc.

Întreg acest șir de măsuri, prevăzut de Hotărîre în vederea îmbunătățirii științelor sociale în instituțiile de învățămînt superior, va face ca învățămîntul superior să pregătească cadre educate în spiritul patriotismului socialist, al internaționalismului proletar, în spiritul dragostei de popor și pentru tot ceea ce el făurește, va forma cadre în stare să pună umărul stăruitor la dezvoltarea economiei și culturii socialiste în țara noastră.

Pentru învățămîntul nostru superior revine ca o sarcină de mare însemnătate îmbunătățirea continuă a compoziției sociale a studenților, în așa fel ca ea să reflecte raportul real, numeric și de clasă, al clasei muncitoare și țărănimii muncitoare față de totalul populației și să asigure continuitatea procesului de formare al unei intelectualități noi, legate de interesele construirii socialismului. Procentul studenților, fii de muncitori,

va trebui să reprezinte în anii următori, 40% din totalul studenților, iar împreună cu fiii de țărani muncitori să ajungă la 70—75%. În Hotărîre sînt indicate o serie de măsuri a căror traducere în viață va duce la atingerea acestui țel. Astfel, se prevede ca întreprinderile și sfaturile populare regionale să acorde burse pentru anumiți fii de muncitori și de țărani muncitori. Studenții, bursieri ai întreprinderilor și sfaturilor populare regionale, au datoria să lucreze, după absolvirea facultăților, la întreprinderea sau sfatul popular care le-a acordat burse. Pe lîngă aceasta, se vor organiza cursuri pregătitoare pentru a veni în sprijinul fiilor de muncitori, elevii în ultimele clase ale școlilor medii. De asemenea, se vor organiza școli muncitorești serale sau fără frecvență pentru muncitori cu experiență și maiștri din producție. Se vor lua măsuri de îmbunătățire a compoziției sociale a elevilor din școlile medii, precum și din școlile profesionale și tehnice.

Munca politico-educativă desfășurată în instituțiile de învățămînt superior a contribuit și pînă acum, în mare măsură, la justa orientare ideologică și politică a studenților, la dezvoltarea conștiinței lor cetățenești. Un rol deosebit a avut în această privință Hotărîrea Biroului Politic al C.C. al P.M.R. cu privire la unele măsuri de îmbunătățire a muncii politico-educative în rîndul studenților, din iunie 1956.

Nu se poate spune, totuși, că munca de educare a studenților a corespuns întotdeauna cerințelor învățămîntului superior. S-a manifestat tendința din partea Ministerului Învățămîntului, a conducerilor instituțiilor de învățămînt superior și chiar a multor cadre didactice de a lăsa educarea studenților mai ales pe seama organizațiilor Uniunii Tineretului Muncitor și a cadrelor de științe sociale.

Cerințele actuale de pregătire a cadrelor de constructori ai socialismului impun o îmbunătățire simțitoare a activității educative în rîndul studenților. Hotărîrea stabilește o serie de măsuri menite să ducă la ridicarea muncii de educare a studenților. Se cere, în primul rînd, ca Ministerul Învățămîntului și Culturii în colaborare cu Comitetul Central al Uniunii Tineretului Muncitor și Consiliul Asociațiilor Studențești din R.P.R. să întocmească în fiecare an un program de măsuri și acțiuni privind desfășurarea muncii politico-educative în instituțiile de învățămînt superior. La munca de educare a studenților sînt chemate să participe toate cadrele didactice, iar unul dintre prorectori va avea în responsabilitatea sa directă această problemă.

✪

O deosebită însemnătate o are prevederile din Hotărîre în legătură cu necesitățile învățămîntului de cultură generală și generalizarea învățămîntului de 7 ani în viitor. Experiența a dovedit că este necesar ca pregătirea cadrelor didactice pentru învățămîntul de cultură generală să se facă cu specializări, care să asigure o specialitate principală și una secundară. Astfel, absolvenții pregătiți pentru două specialități vor avea dreptul să predea specialitatea principală în școlile de cultură generală la clasele V—XI, iar specialitatea secundară la clasele V—VII. Extinderea învățămîntului de 7ani în țara noastră a arătat cîte greutăți s-au

ivit în repartizarea și folosirea cadrelor didactice tinere, a căror pregătire se rezuma la o singură specialitate. În localități cu o populație școlară restrînsă trebuiau încadrați 5—6 profesori, cînd în realitate nevoile învățămîntului puteau fi acoperite, în bune condiții, cu 2—3 profesori.

De acum înainte numărul necesar de cadre didactice pentru școala de 7 ani și cea de cultură generală va fi mai bine acoperit și în condiții optime, ceea ce va duce, fără îndoială, și la îmbunătățirea predării cunoștințelor, la ridicarea nivelului general la învățătură al elevilor. De această situație va beneficia, apoi, învățămîntul superior, creîndu-se posibilitatea de a-și putea recruta studenți dintre elevii cu o bună pregătire.

Introducerea învățămîntului politehnic în școala noastră de cultură generală, nu poate să nu ducă la o restructurare și îmbunătățire a conținutului programelor și cursurilor multor discipline din învățămîntul superior și pe această linie. Școala de cultură generală are nevoie de profesori de fizică, matematici, științele naturale, geografie înarmați cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii romînești. A deprinde pe elevi cu mînuirea celor mai simple unelte, presupune că profesorul însuși cunoaște mînuirea acestora. Din păcate, în școala noastră întîlnim multe cadre didactice — și ceea ce este mai neplăcut din cele tinere — care nu știu să mînuiască nici cele mai simple unelte de muncă. Înarmarea elevilor cu variate deprinderi practice, începînd de la tăierea cu ferăstrăul și continuînd cu înlăturarea urmărilor unui scurt circuit electric într-o rețea electrică, instalarea unei sonerii, repararea unui reșou, a unui fier de călcat etc., nu poate fi făcută decît în măsura în care și cadrele didactice de specialitate posedă asemenea deprinderi. Ridicarea nivelului predării matematicii, fizicii, științelor naturale, geografiei nu poate fi făcută decît asigurîndu-se o pregătire corespunzătoare viitoarelor cadre didactice. Realizarea învățămîntului politehnic poate fi obținută grabnic dacă și cadrele didactice vor avea o pregătire pe măsura noilor cerințe ale învățămîntului.

Hotărîrea se ocupă cu precădere și de îmbunătățirea pregătirii pedagogice a studenților. În acest sens vor lua ființă cabinete pedagogice în instituțiile de învățămînt superior, sub conducerea catedrelor de pedagogie (pedagogie-psihologie). Cabinetelor pedagogice le va reveni sarcina ca să se ocupe atît de pregătirea teoretică pedagogică, cît și de cea practică a viitorilor profesori pentru școala de cultură generală, ca și a cadrelor didactice care predau în învățămîntul superior. Înarmarea cadrelor didactice universitare cu o bună pregătire pedagogică va înlătura acele expuneri sterile și neorganizate de la unele cursuri, va ridica nivelul de conducere a seminarului din partea asistenților.

Insuficienta atenție acordată practicii pedagogice a studenților, subaprecierea ei de către unele facultăți și decanate a avut urmări nedorite, atît pentru studenți, cît și pentru desfășurarea, apoi, a procesului de învățămînt în școlile noastre medii și elementare. Pregătirea pentru lecție, desfășurarea lecției, munca educativă și de conducere au avut de suferit în multe școli, deoarece noii profesori, proaspeți absolvenți ai unei facultăți, nu aveau o pregătire pedagogică corespunzătoare. Nu trebuie să pierdem din vedere nici faptul că și atunci cînd această pregătire peda-

gogică s-a dat, ea a fost făcută la întîmplare, de cadre tinere, fără experiență bogată în munca la clasă.

Atribuindu-se locul ce i se cuvine în sistemul nostru de învățămînt superior, pedagogia își va aduce contribuția sa însemnată la ridicarea nivelului de pregătire al studenților. Ar fi greșit să se limiteze aportul pedagogiei doar la latura sa practică (practica pedagogică), ignorîndu-se teoria pedagogică. Cunoștințele pedagogice sînt necesare fiecărui cetățean, deci cu atît mai mult cadrelor superioare. Dacă utilitatea cunoștințelor pedagogice, a priceperilor și a deprinderilor didactice, apare mai pregnant în munca viitorilor pedagogi, nici cadrele tehnice nu se pot dispensa de ele. Atunci cînd o fac, aceasta se resimte în activitatea lor. Care inginer, economist, cercetător științific n-a fost pus în situația de a pregăti, fie numai o conferință, de a o expune în fața unui auditoriu? Pe locul de producție cadrele tehnice superioare se prezintă nu numai ca specialiști, dar și ca educatori. În întreprinderile industriale ca și în unitățile socialiste din agricultură, la sate, sînt create sau se crează diverse școli de calificare sau de perfecționare a muncitorilor. Cine predă lecțiile și cine conduce aceste școli? Evident oameni cu înaltă calificare, ingineri, specialiști. Oare lecțiile și întreaga muncă de instruire, de educare și conducere nu trebuie să țină seama fie și de cele mai elementare cerințe pedagogice? Firește că da. Unde să se primească atunci asemenea cunoștințe dacă nu în instituțiile de învățămînt superior. Rezultă, credem, neîndoios, că obiectul pedagogiei va trebui să fie apreciat, așa cum se cuvine, atît de facultățile și institutele care pregătesc cadre didactice pentru nevoile învățămîntului de cultură generală, cît și de facultățile și institutele tehnice cărora le revine sarcina de a pregăti specialiști pentru diferitele ramuri ale economiei naționale.

✪

Măsurile preconizate de Hotărîre sînt rodul conducerii înțelepte, grijii părintești pe care o poartă partidul și guvernul țării ridicării neîncetate a învățămîntului superior în patria noastră. Și ceea ce este foarte important, multe din prevederile Hotărîrii au izvorît din consultările pe care le-au avut organele de resort cu reprezentanți ai corpului didactic universitar, ai asociațiilor studențești, ai unor întreprinderi și ai ministerelor și ai instituțiilor centrale. Hotărîrea sintetizează experiența unor cadre de înaltă calificare și cu o îndelungată experiență în instruirea tineretului.

Consolidînd rezultatele reformei din 1948, prevederile Hotărîrei crează condiții și mai prielnice dezvoltării culturii socialiste în R.P.R. Corpul profesoral din învățămîntul superior este chemat să susțină cu ardoare și întreaga sa putere de muncă înfăptuirea prevederilor Hotărîrii. Continua îmbunătățire a învățămîntului superior va duce, neîndoios, la ridicarea pe o treaptă mai înaltă a întregului nostru sistem de învățămînt.

Poporul nostru muncitor își pune mari speranțe în noile generații de intelectuali. Încrederii pe care i-o acordă poporul, grijii părintești pe care i-o poartă partidul și guvernul, studențimea noastră trebuie să-i răspundă cu tot elanul său tinerese și devotamentul patriotic de care este capabilă.

EDUCAȚIA ADULȚILOR ȘI PROGRESUL ECONOMIC ȘI SOCIAL *)

Prof. univ. STANCIU STOIAN
Directorul Institutului de științe pedagogice

Educația adulților este o problemă destul de nouă, pentru știința și practica educației. Ea n-a existat multă vreme, ca o problemă specială, pentru pedagogi. Pestalozzi, acum un secol și jumătate, a abordat-o printre cei dintîi, în „Lienhard und Gertrud" și, din punct de vedere al vremii lui, a căutat să-i găsească o soluție. Nouă ne pare astăzi de-a dreptul naivă soluția pestalozziană, care vrea să vindece rănile mizeriei populare cu ajutorul nobilului generos. Pe această cale nu se putea vindeca mai nimic și nu se puteau pune bazele unei științe noi. Pestalozzi a fost mai norocos ocupîndu-se de copil. În problema educației adulților a fost un precursor, mai mult întrucît a pus problema ca atare.

Astăzi de la pedagogia clasică, — știință a educației copilului —, viața ne conduce spre constituirea unei discipline noi. O numim uneori pedagogia adulților, deși etimologic vorbind expresia închide în ea o contradicție și un non-sens. I s-a propus și denumirea de „andragogika", — tot atît de puțin proprie și aceasta, pentru că, astfel denumită, ar însemna că ea trebuie să se ocupe numai de educația bărbaților, nu și a femeilor. Este mai simplu și mai adecvat să-i spunem știința educației adulților. Stăruim pentru epitetul de știință, pentru că, tratată ca disciplină socială, ea-și poate îndruma în adevăr, cercetarea în mod științific. Viața socială și fenomenele ei pot fi tratate așa.

In adevăr de la Vico și Montesquieu mai întîi, completați și adînciți de Marx și gîndirea socială contemporană, științele, ce se ocupă cu studierea vieții sociale, admit în general, ca un lucru evident, obiectivitatea acesteia, precum și existența unor legi tot așa de obiective, după care viața socială se conduce.

Obiectiv este și procesul social de formarea omului ca om. Pentru noi educația este un fenomen eminamente social și istoric. Pentru acest motiv, în orînduirile de clasă ea are un caracter de clasă evident. Asupra acestui caracter nu vom insista aci însă. Ca fenomen specific, ea trebuie să fie obiect pentru o știință unitară, de sine stătătoare. Noi nu sîntem pentru scindarea ei într-o „sociologie a educației" și o știință a practicii educative. Știința educației adulților are cu alte cuvinte a se ocupa de

---

* Comunicare susținută în cadrul Seminarului european pentru educația adulților de la Sinaia (20 mai — 2 iunie 1957).

fapte ce-i sînt proprii, în ansamblul celorlalte fapte din cîmpul vieții sociale, precum și de interdependența dintre ele. Interdependența dintre educația adulților și progresul economic și social este un aspect al problemei și cel mai important. De el vrem să ne ocupă succint în cele ce urmează.

*

Strînsa legătură dintre progresul economic și social al unui popor și acțiunea instructiv-educativă din sînul său, este un lucru asupra căruia nu este nevoie să stăruim. Tot așa, nu este credem nevoie să insistăm nici asupra legăturii dintre educația adulților și progresul economic și social, dacă este vorba să demonstrăm numai această legătură. Ea este limpede pentru oricine a meditat cît de puțin asupra ei.

O distincție este totuși cazul să facem. Progresul economic și social poate asigura condiții de viață civilizată, (acel „otium" de care ne vorbește clasicismul antic) unei minorități de fericiți privilegiați, — simpli consumatori ai bunurilor create de alții. E un fel de a pune problema. Progresul economic și social poate crea însă, în vremea noastră, condiții de acces la cultură pentru o masă mult mai largă, pentru toți chiar. Pe noi această latură a problemei ne interesează. Ea ne este pusă de simțul de umanitate ce animă în mod firesc pe orice om nepervertit de situații nedrepte, dar și de însuși nivelul de viață la care a ajuns omenirea.

În adevăr, producătorii bunurilor vieții, la nivelul cerut de cultura modernă, trebuie ei înșiși să fie oameni din ce în ce mai culți. Nu numai noțiunile de bază ale științei, nu numai cunoștințe și deprinderi tehnice trebuie să aibă, ci și un „orizont" de înțelegere adecvat, fără de care nu pot înțelege știința și tehnica.

Aceasta este distincția pe care o credem necesară. Ea nu este nouă, multă lume o cunoaște, dar nu toți o și admit încă. Este oare cazul să demonstrăm acestora din urmă, odată mai mult, că n-au dreptate? Credem că nu.

Sarcina care ne revine nouă astăzi este alta: să scoatem în evidență problemele ei cele mai acute, să pătrundem în concretul lor, să le alegem metodologic de ceea ce e mai particular, pentru a ne putea ridica la generalizări cît mai bine formulate. Din acestea vom putea face apoi instrumente pentru acțiunea practică, de zi cu zi, care ne interesează în primul rînd.

Mai întîi o scurtă incursiune istorică. Istoria ne oferă aspecte concrete ale vieții sociale. Ea ne poate ajuta și aci.

În problema educației adulților, lumea civilizată, în epoca modernă a trecut în mare prin două faze, determinate ambele tocmai de gradul de dezvoltare economică și socială. Fiecare din aceste faze s-a cristalizat și s-a conturat ideologic deosebit datorită acestui fapt, dar potrivit și cu condițiile locale de viață.

O primă fază începe chiar din secolul al XVIII-lea, cu rădăcini și mai vechi încă și ar putea fi denumită faza iluminist-poporanistă. Este faza de început de avînt a industriei moderne și a transformărilor sociale legate de ea. Este faza culturii, „liberale", cu trei trăsături esențiale: vagă

cultură generală, fără legătură deosebită și directă cu viața și producția; acces egal la învățătură, de drept, dar nu de fapt; în ce privește educația adulților sau cultura maselor populare, inițiativa nu aparține acestora, — ea vine „de sus". Această etapă a făcut necesară răspîndirea, pe o scară tot mai largă a învățămîntului „primar" și, legată de acesta, a unei acțiuni extrașcolare pentru adulți la același nivel aproximativ.

În Apus o mișcare culturală în acest sens a existat încă din prima jumătate a secolului trecut: activitatea socialiștilor utopiști, ca și mișcarea universităților populare din Danemarca și țările scandinave. În Răsărit o mișcare asemănătoare ia naștere în a doua jumătate a secolului, avînd un caracter rural mai pronunțat.

Ideologic mișcarea din Răsărit se încadrează într-un curent politic, care în Rusia se numea „narodnicism" (la noi „poporanism"), curent care preconiza construcția unei societăți noi, pornind de la specificul vieții țărănești, ocolind industrializarea și transformările sociale legate de ea. Generoasă la început, acțiunea poporanistă s-a canalizat tot mai mult spre țeluri conservatoare sau chiar net retrograde.

Caracteristic fazei și ideologiei iluminist-poporaniste, cu deosebire în etapa incipientă, este credința puternică în transformarea societății prin propagandă culturală în masele populare. Elementul politic și cel economic treceau pe al doilea plan, neglijîndu-le rolul. Caracteristic este iarăși faptul că acțiunea culturală, ce se desfășoară, este legată de școala primară, denumită adesea semnificativ „școala poporului". Cultură populară, cultură pentru popor este ceva de un nivel mai scăzut și chiar contrafăcut, dacă nu denaturat, — ceva la nivelul vieții rurale tradiționale de mici cultivatori sau aproape. Țăranul danez, mic și mijlociu, este un ideal de viață perfectă pentru faza iluminist-poporanistă, din istoria mișcării pentru educația adulților. Pentru o anumită perioadă de timp din viața popoarelor europene, progresul economic și social se putea reflecta într-o astfel de concepție, avansată pentru condițiile de viață ale timpului.

Faza aceasta a fost relativ repede depășită. Și fenomenul se petrece chiar în secolul trecut. Odată cu dezvoltarea, pe o scară tot mai largă a industriei și cu apariția pe scena istoriei a proletariatului, ca purtător al unei conștiințe și al unor țeluri istorice noi, educația adulților este pusă și ea tot mai mult din punct de vedere al industriei și mișcării muncitorești, pentru că apare odată cu ascensiunea treptată a maselor muncitorești spre drepturi politice și social-culturale. Ea capătă un ritm mai viu în ultimul sfert de veac și cu deosebire după al doilea război mondial. Sîntem în etapa celor mai neînchipuite cuceriri în domeniul științei și al tehnicii.

Dacă dezvoltarea industriei moderne, la începuturile ei precum și relațiile ce trebuiau să existe între aceasta și agricultură, au cerut o oarecare ridicare a maselor populare, din punct de vedere cultural, la nivelul unei culturi elementare, industria contemporană și transformările sociale impuse de ea sînt mult mai pretențioase. Acum se face simțită necesitatea unei pregătiri de un nivel mult mai ridicat. De la necesitatea generalizării învățămîntului elementar ajungem la necesitatea genera-

lizării învățămîntului mediu sau, cum i se mai spune încă, un învățămînt de grad secundar. Sînt tendințe chiar și pentru o pregătire mai înaltă, specializată. Sînt opreliști în fața acestei necesități, sînt forțe organizate, mai mult sau mai puțin oculte, de care nu e cazul să ne ocupăm aci; dar necesitatea ca atare este evidentă și ea se impune și se va impune și pentru anii vîrstei școlare, dar și pentru mai tîrziu, pentru adulți.

De fapt prelungirea școlarității și ridicarea ei la un nivel superior de pregătire este acum și posibilă în cel mai înalt grad. După date demne de încredere, producția economică este în zilele noastre, pe plan mondial, de patru ori mai mare decît acum o jumătate de secol. Nivelul mediu de viață a crescut și el cu 30 pînă la 50%, ceea ce a determinat ca media longevității în lume să crească cu 5-10 ani. După unele calcule populația globului, în epoca romană, era de aproximativ 100 milioane locuitori. În 1750 ea era deja de 700 milioane, iar în 1850 de un miliard. În 1950, după cum se știe, ea se evaluează la aproape două miliarde și jumătate, înregistrînd în ultima vreme o creștere vertiginoasă, datorită noilor condiții de trai. Este neîndoios că nivelul de viață ar crește și mai mult, proporțional cu volumul absolut al producției aproape, dacă în lume n-ar exista contradicții sociale și interstatale, care împiedică acest lucru.

Cu evoluția economică a societății a evoluat și structura ei profesională, ceea ce impune o orientare nouă și educație în genere. Ceea ce este cu totul nou îndeosebi este mobilitatea, ritmul viu al transformărilor în procesul de producție economică, iar acest lucru pune acut nevoia ca în cadrul acțiunii instructiv-educative, pentru toate vîrstele, începînd cu vîrsta școlii de cultură generală, să se dea, așa cum se obișnuiește a se spune în Apus, o „orientare profesională", ceea ce noi, potrivit cu specificul economiei și vieții noastre sociale, numim „învățămînt politehnic".

Spre deosebire de curentul iluminist-poporanist, curentul culturii populare muncitorești în educația adulților, fără să subestimeze valoarea de transformare prin cultură a omului și societății, dă o importanță deosebită factorului politic și celui economic. Activitatea cultural-educativă este pusă acum în slujba luptei, pe care clasa muncitoare o duce pentru idealul său politic și social. Ea are un conținut ideologic, în acest sens. Ceva mai mult, în activitatea culturală, alături de noțiunea de „propagandă", care și ea are un sens ideologic adecvat, apare noțiunea de „agitație" în mase, cu un sens militant precis și fără sensul pejorativ ce se încearcă a i se atribui.

Este adevărat că noțiunea de „agitație" se aplică în primul rînd vieții politice, cu care nu trebuie să confundăm activitatea culturală; dar granițe precise între una și alta nu există. Iar agitația, ca metodă de mobilizare a maselor, este folosită, trebuie să recunoaștem, pe o scară mult mai largă decît i-ar fi fixat acest lucru de conținutul său logic. „Tradarea" comisă de intelectuali, despre care vorbea acum un sfert de veac Julien Benda, e azi un fenomen obișnuit și nici nu mai este privită ca atare.

Așa stînd lucrurile, dat fiind aspectul ideologic deosebit, pe care-l are educația adulților acum, activitatea pentru culturalizarea maselor ca-

pătă caracterul unei lupte pentru cultură, inițiativa în mare măsură aparținînd maselor înseși. În această luptă se desenează trei direcții mai importante: una militant progresistă, alta militant reacționară și una de mijloc, neutrală.

Poziția militant reacționară nu se prezintă, se înțelege, pe sine, ca reacționară. Un aspect al acestei poziții este încercarea, pe care o fac unii dintre reprezentanții ei de a răspîndi ideea relativității cunoștințelor științifice. Ea nu are însă un ecou prea deosebit în mase. Mai proprie acestei poziții este încercarea de a folosi știința și tehnica modernă, ca mijloace de înrobire a maselor. Cine nu-și amintește stilul grandilocvent și tehnica de înaltă clasă, care caracterizau manifestările „populare", în acest domeniu, ale hitlerismului și mussolinismului? Diferitele forme, sub care se camuflează spiritul fascist și azi, concep cultura tot ca pe o hipnoză sau obsesie, cu care vor să dezarmeze masele din punct de vedere ideologic. Cultura pentru fascism nu e un scop, ci un mijloc, scopul este înrobirea și exploatarea maselor.

Nici poziția neutrală, în culturalizarea maselor, nu este atît de „nevinovată", pe cît s-ar părea, sau cît, poate, ea însăși o crede. Se înșeală cei ce o îmbrățișează. Cultura și educația nu pot fi concepute ca acțiuni spontane, împinse spre un țel predestinat, de forțe ascunse, pe care nu ne este dat să le cunoaștem. Educația și cultura sînt acțiuni dirijate spre un scop, ieșit din necesitățile vieții umane. Știința educației poate și trebuie să cunoască aceste realități. Educatorul este obligat să ia poziția cea justă față de scopul și sarcinile ce stau în fața lui, ca educator al timpului și locului unde trăiește. Poziția neutrală înseamnă de fapt, nu numai abandonarea luptei, ci un ajutor indirect dat forțelor reacționare.

Poziția indicată de viață, în lupta actuală pentru cultură, în faza culturii populare muncitorești, nu poate fi decît poziția militant progresistă, favorabilă răspîndirii culturii în masele populare, la un nivel cît mai ridicat posibil. La baza ei stau condițiile obiective economice și sociale. În genere, dezvoltarea economică și socială contribuie la dezvoltarea culturii și cere o educație adecvată a maselor în acest sens, după cum lipsa de cultură, existentă dintr-un motiv sau altul, frînează dezvoltarea economică și socială. Factorul social-economic este hotărîtor, în sensul că el determină nevoile, care se reflectă apoi în ideologie, pentru formularea scopului. Odată scopul fixat, acesta devine însă lege pentru educator.

Pedagogia veche vorbea, în abstract, de un „ideal" al educației. Se mai vorbește și azi. Aceasta presupune credința într-un tip ideal de om, un prototip existent sau realizabil independent de condițiile de loc și timp. Asemenea concepții sînt, pentru știință, azi, adevărate erezii. Noi știm că putem urmări numai scopuri indicate de viață și nu ne este indiferent să știm și cui folosește cutare sau cutare metodă sau procedeu de lucru.

Marea majoritate dintre noi admitem chiar — și socotim că pe bună dreptate — că purtătorii scopului educativ nou — pentru tineret ca și pentru adulți — sînt oamenii muncii. În privința metodelor și căilor de

atingere a scopului, se întîmplă să nu fim întotdeauna de acord. Dar numai în această privința.

★

Care este scopul acțiunii de educație a maselor azi? Care este, cu alte cuvinte, scopul educației adulților?

Din experiența luptei pentru cultura populară, ținînd seama și de diferitele discuții, care s-au purtat pînă acum în această materie, am putea spune că acest scop începe să ni se lămurească tot mai mult. Putem spune, astfel, că scopul educației adulților este ridicarea și menținerea continuă, la un nivel cît mai ridicat, indicat de cerințele vremii, a tuturor bărbaților și femeilor, printr-o cît mai egală distribuire a bunurilor culturale, realizînd tot mai mult ștergerea diferenței esențiale dintre munca fizică și cea intelectuală, dintre intelectuali și mase, asigurînd totodată fiecărui individ o cît mai ușoară mișcare în cîmpul muncii și al vieții sociale în genere, eliberîndu-l de teama că poate deveni la un moment dat inutil și izolat.

Orice am spune și ori care ar fi dorințele noastre, realitatea ne arată că viața modernă, cu uriașul său progres tehnic, cere și impune o nivelare în pregătire, la un nivel cît mai ridicat, cere ștergerea diferențelor tranșante ca și a privilegiilor în calificarea pentru viață, impune o pregătire de bază cît mai completă, în cît mai variate direcții, — ceea ce noi numim printr-o expresie „învățămînt politehnic". Mobilitatea fără precedent a procesului de producție, în continuu și rapid progres, pun omului în față problema considerării în același ritm a propriei sale poziții în cîmpul muncii și în societate. El trebuie să fie gata în orice moment, pentru orice eventualitate. Dacă el nu este adaptabil la ritmul vieții, aceasta suferă și cu ea suferă și omul însuși. Iar pregătirea de care vorbim are și o latură morală foarte importantă, nu numai științifică și tehnică.

Din analiza, cît de sumară, a scopului astfel definit, reiese limpede că el este determinat de progresul economic și social al vremii; că la rîndu-i el asigură menținerea și continua dezvoltare economică și socială a omenirii.

Din scopul astfel formulat, decurg în mod necesar cîteva sarcini. Ele precizează concret activitatea de educație, potrivit cu locul și stadiul de dezvoltare al societății, în care se desfășoară această activitate. Între aceste sarcini, trei socotim că sînt mai importante.

1. O primă sarcină: continuarea și completarea muncii de educație și instrucție a școlii, dînd elementele de bază ale culturii celor neșcolarizați sau incomplet școlarizați în copilărie și tinerețe. Problema se pune în primul rînd în țările slab dezvoltate și este cunoscută în ultima vreme sub denumirea de „educație de bază". Este vorba de inițierea adulților neșcolarizați în tinerețe sau incomplet școlarizați, de alfabetizarea dar și înarmarea lor cu suficiente cunoștințe, pentru a se putea servi de această pregătire în autoeducarea lor viitoare. Așa cum se mai spune — și pe drept cuvînt — pregătirea lor să fie realizată pînă la nivelul unei „ins-

trucții funcționale". Elementele științei de carte trebuie să devină, pentru noii alfabetizați, unelte și arme pentru lupta vieții lor.

Buletinul special al Organizației Națiunilor Unite, pentru educație, a publicat în ultima vreme materiale foarte interesante în această privință. Din ele se poate vedea că s-a creat o adevărat tehnologie didactică pentru acest domeniu de activitate și chiar un început de teoretizare a problemei.

Stăruie parcă în unele din aceste materiale și un oarecare spirit de filantropie iluministă, care nu poate fi acceptată oricum. O elementară datorie umanitară ne impune, e drept, să ajutăm regiunile rămase în urmă, pe glob. Acțiunea culturală trebuie să meargă, în acest caz, mînă în mînă cu măsurile de asistență economică. Să fim însă atenți, ca în dosul unor măsuri aparent generoase, să nu se ascundă intenții mai puțin generoase. Asemenea intenții nu pot fi camuflate multă vreme. Dezvăluite, ele compromit și acțiunea culturală.

Nu trebuie apoi să pierdem din vedere că acțiunea culturală în țările slab dezvoltate, nimeni n-o înțelege mai bine decît băștinașul însuși. Este probabil că nici nu mai sînt azi pe glob popoare, în sînul cărora să nu se fi format o pătură intelectuală băștinașă, care are și competența și înțelegerea mai justă a nevoilor locale. Acesteia, în măsura în care nu este înstrăinată de nevoile poporului, îi revine în primul rînd rolul să conducă acțiunea în cadrul educației de bază, ca mandatara cea mai autorizată a popoarelor respective.

2. A doua sarcină importantă, derivată din scopul general al educației adulților, constă în ținerea adultului în curent cu știința și tehnica modernă. Progresul economic și social este determinant și aci.

Această sarcină a fost motivată în multe feluri. Aproape întotdeauna însă s-a crezut că este vorba numai de o anumită categorie de adulți: aceia care n-au primit în tinerețe o suficientă cultură generală. Adevărul este că viața modernă cere o astfel de grijă pentru adulți în genere: pentru unii, pentru că, în adevăr, au nevoie de un mai ridicat nivel cultural și artistic, pentru alții, pentru că formația lor culturală are nevoie de o continuă împrospătare a cunoștințelor, sau pentru a se ține la curent cu noile descoperiri, pentru toți în sfîrșit întrucît, în genere, omul este continuu educabil, din coplărie și pînă la bătrînețe.

Acțiunea educativă, la care ne referim aci, este de o deosebită importanță pentru viața socială și pentru fiecare individ în parte. Ea creează, într-un anumit fel, unitatea culturală la cel mai înalt nivel posibil, a tuturor bărbaților și femeilor de vîrstă adultă și deschide orizont cultural fiecăruia, pentru a înțelege și a trăi din plin în vremea sa. Zicem într-un anumit fel, pentru că, ideologic de pildă, această unitate nu este posibilă decît în anumite condiții, care țin de aspectul politic al problemei.

De o deosebită importanță pentru vremea noastră este răspîndirea în mase a cunoștințelor tehnice și înțelegerea tehnicii moderne, în ansamblul ei. Tehnica a ajuns la un așa grad de dezvoltare și tinde să pătrundă atît de adînc în viața omului, încît deținătorul tainelor ei devine o forță. Nu ni se vorbește oare azi, uneori de necesitatea instaurării unui regim tehnocratic? Dacă acest lucru este adevărat acum, cum va

fi în viitorul apropiat, cînd energia atomică va fi pusă în slujba construcției pașnice? Nu-i vorba să facem din orice cetățean un tehnician, dar este nevoie să facem ca mentalitatea tehnică, în sensul tehnicii moderne, în ceea ce are ea esențial și general, să nu fie un monopol pentru o mînă de inițiați și specialiști. Ei s-ar putea constitui într-o adevărată castă, care înfrînge unitatea vieții sociale, din acest punct de vedere, ceea ce n-ar fi fără urmări neplăcute pentru dezvoltarea societății.

Clasa muncitoare, din toate țările lumii își dă seama de acest lucru și de aceea acordă o atenție deosebită însușirii științei și tehnicii, la un nivel cît mai apropiat de acela al inginerilor. Putem citi acest lucru în programele de cursuri ale tuturor cursurilor și universităților muncitorești din țările industriale.

Ținerea adultului în curent cu știința și tehnica modernă este astfel o sarcină mult mai generală decît se crede de obicei și are o semnificație social-politică, pe care nu e bine s-o pierdem din vedere.

3. A treia sarcină a educației adulților, tot așa de generală: propagarea continuă a spiritului de responsabilitate, față de problemele mari ale vieții contemporane și în primul rînd, față de problema luptei pentru pace.

Credem că nu este un simplu paradox să spunem că azi, în general, cultura, în sensul larg al cuvîntului, a rămas în urma științei și a tehnicii, iar educația a rămas în urma dezvoltării culturale. Omul a creat o sumă de bunuri, cu o valoare obiectivă de netăgăduit, dar el însuși a rămas sub spiritul și esența propriei sale creații. Ceva mai mult, între invențiile și descoperirile sale, sînt unele, așa cum fiecare din noi știe, care amenință să distrugă, să anuleze pe toate celelalte. Dezvoltarea, progresul economic și social al societății ne-au creat această situație. Tot el ne impune să luăm toate măsurile pentru a salva civilizația și umanitatea însăși de amenințarea teribilă ce-i stă deasupra capului.

Pînă unde poate să meargă lipsa acestui simțămînt de înțelegere și responsabilitate față de cultura umană, ne-au arătat-o regimurile fasciste de tristă amintire. Monumente și minunate opere de artă distruse sau arse, opere literare, științifice și filozofice aruncate și ele flăcărilor, oameni de știință și artă martirizați, — iată cîteva dovezi, care nu se pot șterge din mintea nici unuia dintre noi.

Latura educativă negativă a fenomenului fascist nu s-a anulat însă, odată cu distrugerea statelor fasciste în cel de al doilea război mondial. Ea persistă, pentru că se întemeiază pe stări de lucruri care o generează, precum și pe rămășițele în conștiințe a unei mentalități, care n-a dispărut.

Vrem să știm în ce constă această mentalitate? Să fim atenți la toți cei ce propagă neîncrederea în știință, la cei ce minimalizează binefacerile culturii, deși ei înșiși se împărtășesc de obicei din plin din ea, la toți aceia, în sfîrșit, care fac apologia vieții primitive și predică în mod stupid cultul întoarcerii la animalitate, la „vocea sîngelui" sau „vocea pămîntului". Toți cei cu concepții biologizante despre viața omului, sînt în fond, dușmanii omului. Pentru că nu poate fi conceput omul, ca om, în

afară de mediul său firesc, cultura. Cultura face parte integrantă din modul uman de existență.

Dacă este un simțămînt de care fiecare om trebuie să fie astăzi mai pătruns, apoi acesta nu poate să fie decît acela de responsabilitate față de problemele mari și grave care frămîntă civilizația contemporană din punctul de vedere arătat aci. Ne trebuie o sensibilitate care să reacționeze solidar alături de toți oamenii iubitori de pace din lumea întreagă, contra oricui complotează împotriva muncii pașnice progresiste.

Lupta pentru pace este veche. Pacea este un vis multimilenar al omenirii bîntuită de războaie și mizerie. Vremea noastră se deosebește totuși prin ceva, în această privință de vremurile trecute. Forțele păcii încep astăzi să se organizeze. Și în această privință, însă, trebuie să convenim că nu toată lumea sezisează importanța acestui fapt. Unul din țelurile educației astăzi trebuie să fie acela de a face pe toți să înțeleagă că pacea se construiește și se cucerește, că pentru aceasta este necesar să muncim și să luptăm și anume în mod organizat, cît mai organizat.

Educația în spiritul luptei pentru pace, trebuie începută în copilărie. Este una din datoriile de seamă ale școlii să facă acest lucru. Ea trebuie să continue însă să fie o preocupare pentru adulți. Nu numai atît, — în realitate ea numai la o vîrstă mai înaintată se poate face cu rezultate mai bune. Copilul nu înțelege nici valoarea vieții, nici pe aceea a bunurilor culturale și materiale, așa cum le înțelege tineretul și vîrsta adultă. Pe lîngă aceasta, problemele mari concrete, ce se ivesc din acest punct de vedere, pe plan internațional, trebuie cunoscute, ca să zicem astfel, la zi. Numai așa omenirea poate fi mobilizată pentru apărarea bunului cel mai de preț, pacea. Or și acest lucru reclamă maturitate în gîndire, adică vîrsta de care ne ocupăm.

Cultivarea sentimentului de responsabilitate față de problemele mari ale vieții contemporane și față de lupta pentru apărarea păcii, trebuie să stea astfel în centrul educației adulților. E sarcina de a cărei îndeplinire depind și celelalte două. La rîndul ei ea trebuie să se sprijine pe acestea. Numai în măsura în care vom lichida rămînerile în urmă ale țărilor slab dezvoltate (adică le vom da posibilitate să se dezvolte), numai în măsura în care marea majoritate a bărbaților și femeilor vor avea acces, cît mai egal la bunurile vieții, inclusiv cele culturale, numai în această măsură se întărește și temelia păcii între oameni și între popoare.

Vremea privilegiilor de orice fel trebuie să o socotim ca definitiv apusă în drept și să luptăm pentru traducerea în fapt a acestei cuceriri. Dacă altă dată socoteam de pildă o favoare deosebită pentru mase, să le dăm o cultură „populară" elementară, vremea noastră, progresul economic și social cer ridicarea maselor la cel mai înalt nivel posibil de cultură și cultivarea sentimentului de responsabilitate al tuturor pentru apărarea civilizației, ca un bun comun al tuturor.

★

În cele spuse pînă aci, ne-am ocupat de aspectele generale ale educației adulților, în raport cu progresul economic și social al vremii. Problema

ia însă, se înțelege, aspecte deosebite și găsește forme și mijloace propri de la țară la țară. Sînt, am putea spune, stiluri deosebite de lucru, în acțiunea de educație a adulților. Anglia și Statele Unite ale Americii, de pildă, preferă așa numita „extensiune universitară". În Europa, pe continent, s-au cristalizat dimpotrivă diverse alte forme de instituțiu cu caracter popular: universități populare, universități muncitorești, școli superioare populare (Volkshochschulen) ș. a.

Fiecare își cunoaște mai bine propria sa țară. Nu este însă fără folos, ci din contră, este o contribuție ce se poate aduce de oricine, dacă se arată cum se pun și se rezolvă pe plan local problemele generale. Pe această cale se pot culege sugestii și se pot corecta prejudecăți. În cele ce urmează, vom încerca să prezentăm realizările din Republica Populară Romînă, sperînd că profitul nu va fi numai de simplă informare, ci și de ordin teoretic, — iar prin aceasta și cu valoare practică. Rostul oricărei teorii adevărate acesta este doară.

Țara noastră era categorisită pe vremuri, țară „eminamente agrară". Aceasta echivala în mare măsură cu ceea ce azi numim o țară slab dezvoltată, cu adausul că noțiunea includea în conținutul ei și condamnarea de a rămîne pe veci așa.

Pentru o astfel de țară, spirite pretinse mai generoase au militat și la noi de pe poziția iluminist-poporanistă. Exista la acestea convingerea, mai mult sau mai puțin fermă, că ridicarea poporului, ridicarea satelor, în special, este posibilă numai prin ridicarea culturală. Să luminăm pe săteni, pentru a-și lucra mai bine pămîntul și a face economii, să-i obișnuim a se aduna în cooperative și obștii agricole, pentru a deveni mici și mijlocii proprietari agricoli și „chestia țărănească" va fi rezolvată. Cu aceasta o problemă grea pentru țară, se rezolva.

De pe o asemenea poziție mic burgheză, de nuanță rurală, așa numitul poporanism (anexă în țara noastră a politicii liberale, preconizată de marea burghezie), a militat un întreg curent în cele două decenii ce au precedat primul război mondial. În fruntea lui politicește a stat un ministru al Instrucțiunii Publice, Spiru Haret, iar ideologic profesorul Constantin Stere, influențat în concepțiile sale de mișcarea similară din Rusia.

Aproape concomitent cu acest curent, în Romînia burghezo-feudală din preajma anului 1900, apare și curentul culturii populare muncitorești. Era consecința dezvoltării industriale a țării, din aceea vreme și a apariției proletariatului. Aceste condiții creau teren pentru răspîndirea ideilor socialiste printre intelectuali și muncitori, fie sub influența mișcării din Apus, fie sub aceea a mișcării mai vii și mai aproape de condițiile de la noi, din Rusia.

Condițiile economice și sociale în care a apărut în țara noastră curentul culturii populare muncitorești, i-au dat acestuia o amprentă specială. Axat în jurul revistei „Contemporanul", organ ideologic al mișcării socialiste, el include în el multe elemente de „generozitate" vaporoasă, iluministă. Dominat de intelectuali de origină burgheză, el păstrează multe punți de legătură cu clasa conducătoare, o parte din militanții săi

trecînd chiar la un moment dat de partea acesteia. A fost așa numita „trădare" a generoșilor.

Curentul iluminist-poporanist din Romînia, dinaintea primului război mondial, tindea politicește, în fond, la crearea unui tampon între clasa conducătoare și proletariat plus păturile semiproletare de la țară. Din punct de vedere cultural el preconiza pentru popor o mișcare culturală de nivel elementar, potrivită pentru susținerea și consolidarea unor asemenea țeluri. Curentul iluminist-poporanist, capabil să întrețină iluzii și perspective umanitariste la începuturile lui, a avut de înfruntat un greu examen cu prilejul răscoalelor țărănești din 1907. Și examenul nu l-a trecut decît retrașîndu-se pe poziții din ce în ce mai reacționare. În realitate el a căzut la acest examen. Verificarea definitivă au făcut-o evenimentele social-politice dintre cele două războaie mondiale.

În ce privește curentul culturii populare muncitorești, la un nivel cerut de noua viață economică și socială acesta s-a afirmat de astă dată mai ferm și conturat din punct de vedere teoretic, dar practic a fost oprimat cu asprime, de forțele potrivnice, care vedeau în el un pericol pentru clasa conducătoare burghezo-feudală. Situația creată, în acest fel forțelor culturale progresite, demonstra tot mai evident, pentru cine vrea să vadă, că lupta pentru cultura maselor populare este o luptă, și ea nu poate fi tratată izolat de ansamblul problemelor social-politice și economice.

După primul război mondial, într-o perioadă scurtă de timp, cînd forțele muncitorești s-au bucurat de o relativă libertate de mișcare, a existat o activitate culturală specifică, dusă prin organizațiile sindicale. În cadrul acestora au funcționat cluburi și universități muncitorești, în care setea de cultură a maselor își găsea un început de satisfacție.

După aceea a venit crunta prigoană împotriva tuturor organizațiilor muncitorești de acest fel. În locul lor se încercau forme hibride, pornite din inițiativa oficială sau patronală, care dispăreau însă repede, prin nefrecventarea lor de muncitori.

Este interesant însă de notat că manifestările similare de la țară în cercuri și „cămine culturale", conduse de intelectualii satelor, în spiritul poporanismului depășit, se bucurau de oarecare libertate. Uneori erau chiar încurajate, — ceea ce nu-i lipsit de semnificație. Acțiunea a putut avea și unele rezultate pozitive. În fond însă, se încerca pe această cale să se consolideze poziția unei pături conservatoare țărănești, formată din țăranii înstăriți, cu o spoială de cultură de orientare burgheză. Pe aceasta intenționa clasa conducătoare s-o opună atît muncitorilor industriali, cît și țăranilor muncitori, proletari și semiproletari.

Se întîmpla însă și un fenomen nedorit, chiar sub regimul fascizant dinaintea ultimului război mondial. Instituții de educația adulților, fie de la orașe, fie de la sate, pornite din inițiative oficiale, căpătau, împotriva dorinței inițiatorilor lor, un conținut mai pe nevoile maselor, — cel puțin în parte. În măsura în care izbuteau acest lucru, ele au și folosit. Dacă, negreșit caracterul nedorit de oficialitate nu era observat la timp.

Condiții noi social-politice și economice s-au creat în țara noastră după al doilea război mondial. Ele au permis și organizarea acțiunii cul-

tural-educative pentru mase la un alt nivel și într-un spirit nou modern și muncitoresc.

Baza economică a acestui salt, realizat planificat în anii puterii populare, o formează progresul economic și social al țării.

Industria noastră socialistă a înregistrat, în adevăr, într-un timp foarte scurt, realizări, despre care cîteva cifre vor putea da suficientă idee. Producția de fontă, în anii primului cincinal (1950-1955), a crescut față de 1938 cu 430%. În cadrul planului decenal de electrificare (1950-1960), în primii cinci ani, producția de energie electrică, față de 1938, a crescut cu 381%, iar anul trecut cu încă 39%, în total deci cu 420%. Volumul global al producției industriale, în sfîrșit, arată și el o creștere cu 290% față de anul 1938.

Progrese importante s-au obținut și în agricultură, atît în sectorul socialist, cît și în cel individual, în urma mecanizării rapide a unei bune părți a acestui sector și a condițiilor noi de muncă. Față de 1938, producția de cereale a crescut cu 34%, ceea ce e un succes remarcabil pentru un sector ca cel agricol. Evident noi nu sîntem cu totul mulțumiți de acest succes. Ambiționăm realizări mai mari.

Crescînd producția economică, a crescut venitul național (200% în 1955, față de 1938), ceea ce ne-a fost de un sprijin direct în opera social-culturală, înfăptuită în această perioadă de timp.

Să mai subliniem în sfîrșit creșterea productivității muncii cu 47,7%. Ea ne interesează pentru că, așa cum e lesne de înțeles, ea presupune un nivel mai ridicat de cunoștințe științifico-tehnice, metode noi de lucru și disciplină conștientă în muncă, elemente ce țin de acțiunea de culturalizare a maselor.

Activitatea de culturalizare a maselor de la noi, în speță activitatea de educație a adulților, este o problemă de stat, o activitate planificată ca și activitatea economică, potrivit se înțelege cu specificul ei. Ea este dirijată de clasa muncitoare și partidul ei, în spiritul și potrivit cu interesele acesteia. Latura ideologico-politică are, evident, un loc central în această activitate, lucru îndeobște cunoscut, de care nu este cazul să ne ocupăm aci.

Un element necesar de subliniat pentru activitatea culturală în mase la noi este caracterul său popular și totuși în spiritul unei concepții cu totul științifice despre natură și societate. Și e firesc să fie așa, într-un stat popular cultura poporului nu este privită ca ceva deosebit de cultura „superioară" a unei elite privilegiate. Și există o singură cultură, nu două. Din aceasta fiecare își însușește și e ajutat să-și însușească după aptitudinile și străduințele ce depune.

Putem afirma cu tărie, că azi, în țara noastră, s-a petrecut o revoluție culturală cu rezultate evidente, în anii din urmă. Așa cum acest lucru s-a petrecut și în alte domenii. Lucrul a fost posibil tocmai pentru că revoluția s-a petrecut și în alte domenii — și anume în cel economic și social politic. Determinant a fost tocmai acest fapt.

Fenomenul nu s-a putut petrece dintr-o dată. A fost nevoie cîțiva ani, de o perioadă de trecere, în care timp s-au lichidat resturi de așezări

cuasi-feudale, și s-au lecuit unele răni lăsate de anii care au precedat. Din 1948 revoluția culturală determinată de cea economică și socială, a avut drum deschis, contribuind ea însăși, tot mai mult, la rîndul ei la consolidarea vieții noi.

Putem afirma de asemenea că azi în Republica Populară Romînă avem închegat un sistem de cultură a maselor și de educație a adulților. El nu este cu totul original, după cum nu este nici un articol de export. El poate să arate însă în ce mod, în anumite condiții, s-au verificat unele idei cu valabilitate mai generală și poate oferi sugestii. În lupta de opinii, pentru găsirea celui mai bun sistem de educație a adulților, el ar putea în sfîrșit, să arunce în balanță argumente pentru sistemul cel mai potrivit.

Trebuie să arătăm mai întîi, că, datorită faptului că educația adulților este la noi o problemă de stat, de ea se ocupă în bună măsură și sistemul de învățămînt public propriu-zis. Și în alte părți se practică acest lucru, dar la noi educația adulților intră ca parte componentă în cadrul acestuia, cu o latură a ei. Astfel avem o întreagă rețea de cursuri fără frecvență, cursuri organizate și îndrumate de cadre didactice plătite de stat; avem apoi școli cu cursuri serale muncitorești și sătești, — toate fără scoaterea din producție a elevilor, dar cu înlesniri pentru ca ei să le poată urma. Mai putem adăuga la acestea calificarea muncitorilor la locul de muncă, organizată și ea cu o latură de pregătire teoretică (un „minimum" tehnic sau agrotehnic), alături de pregătirea practică.

În afară de acțiunea din cadrul sistemului de învățămînt public avem o vastă rețea de educație a adulților prin instituții speciale.

Cîteva documente de stat au definit și precizat cu deosebire sistemul și stilul activității noastre culturale, în materie de educație a adulților în anii din urmă. Le vom da pe cele mai importante, acelea mai ales care au constituit elementul de impuls spre cotitura realizată.

Un astfel de document este o Hotărîre a Consiliului de Miniștri din iulie 1949, care autorizează organizarea „Societății pentru răspîndirea științei și culturii", (S.R.S.C.), organizație obștească a intelectualității din țara noastră, care-și propune să răspîndească în rîndurile oamenilor muncii, cunoștințe științifice din toate domeniile științei. Societatea este condusă de un consiliu și are filiale în toate centrele regionale, precum și în 44 raioane.

Activitatea „Societății pentru răspîndirea științei și culturii" îmbracă două forme mai importante. O primă formă sînt conferințele și ciclurile de conferințe. La centru acestea sînt organizate de așa-numitul „Lectoriu central". O altă formă sînt universitățile populare. Acestea organizate mai temeinic în ultima vreme, au o structură mai închegată, îmbrățișînd sistematic într-un plan mai multe discipline, cu programe studiate în prealabil, un auditoriu mai permanent și un corp de conferențiari angajați din vreme, fără a constitui totuși un cadru didactic, ca la școlile și instituțiile de învățămînt propriu-zise.

„Societatea pentru răspîndirea științei și culturii" își desfășoară activitatea mai mult în orașe și marile centre muncitorești. Indirect ea

își întinde activitatea și în sate, ajutînd instituțiilor destinate acestora cu oameni și material necesar acțiunii lor culturale. În cadrul „Societății pentru răspîndirea științei și culturii" activează academicieni, scriitori de seamă și oameni de cultură și artă, profesori universitari și oameni de știință — fapt grăitor credem pentru nivelul la care este concepută educația adulților în țara noastră.

În afară de „Societatea pentru răspîndirea științei și culturii", o serie de alte instituții, care se ocupă de educația adulților s-au definit și precizat, în țara noastră, sub regimul democrat popular. Între acestea trebuie să cităm pe cele care activează sub egida „Așezămintelor culturale".

„Așezămintele culturale", ca instituție coordonatoare de cultură, au luat ființă printr-un Decret al Prezidiului Marii Adunări Naționale, în 1950. În cadrul și sub controlul și îndrumarea acestei instituții funcționează: căminele culturale sătești și casele raionale de cultură, colțurile roșii din gospodăriile agricole colective și de stat, colțurile roșii din S.M.T.-uri, caravanele cinematografice pentru sate, apoi, bibliotecile populare, parcurile de cultură și odihnă din timpul verii, muzeele de artă populară și casele memoriale.

Instituția căminelor culturale, din cadrul „Așezămintelor" este mai veche. Ea a apărut aproape spontan, prin 1921, ca acțiune mai organizată din acțiunea mai largă a intelectualilor satului, — învățătorii în primul rînd. A fost însă canalizată după aceea de monarhie pentru interesele ei, fără să izbutească întotdeauna. După 1944, pînă în 1950 s-a căutat să se valorifice tradiția bună din ele, înlăturîndu-se conținutul reacționar impus din afară. Decretul amintit a consfințit această operă. De la această dată, căminele culturale au luat un avînt deosebit, alături de celelalte instituții citate.

Formele de activitate ale acestor instituții sînt foarte variate: conferințe, conferințe însoțite de filme și alte forme de agitație vizuală, seri de experiență, seri de întrebări și răspunsuri, cercuri de studii. Sînt de subliniat în special acestea din urmă, care la rîndul lor sînt de mai multe feluri: cercuri agro și zootehnice, cercuri de cultură generală și artistice. Iarna, mai ales la țară, ele depun o activitate mai mult teoretică, vara și una practică.

O mențiune deosebită se cade să facem, cînd vorbim de educația adulților de la noi, educației sanitare și sportive. Ea se desfășoară pe baza unor documente de partid și de stat, făcînd din educația sanitară și sportivă o problemă de stat și un fenomen de masă. Expresii ca „sport popular" sau „sport de mase" ne arată că organizațiile sportive de la noi nu țintesc profituri și nici performanțe personale, deși performanțe pot rezulta din activitate. Scopul urmărit este deprinderea tinerilor și adulților cu o activitate compensatoare activității lor profesionale, o viață sănătoasă și, în general, completarea educației care nu poate fi completă fără această latură importantă.

Activitatea culturală a instituțiilor citate, destinată educației adulților din țara noastră, nu are însă numai un caracter de informare și

răspîndire a cunoștințelor, ci și una de creație. În această categorie intră activitatea unor echipe de artă populară (muzică, teatru, coregrafie) a unor cercuri de artă populară etc. Pentru a încuraja activitatea acestora se organizează concursuri regionale și republicane, unele dintre ele izbutind să dea dovadă de realizări ce pot satisface cele mai pretențioase exigențe. Tot pentru promovarea acestei laturi a educației maselor populare, printr-un Decret al Prezidiului Marii Adunări Naționale în 1953 a luat ființă Casa Centrală a creației populare și casele regionale de creație culturală.

Pînă în 1953, „Așezămintele Culturale" cu toate instituțiile din subordinea lor, a funcționat ca instituție de sine stătătoare, depinzînd direct de Consiliul de Miniștri. De la această dată printr-o hotărîre a guvernului, ele au trecut în subordinea Ministerului Culturii, azi Departamentul Culturii din Ministerul Învățămîntului și Culturii.

Nici instituțiile din cadrul „Așezămintelor Culturale" nu epuizează activitatea culturală de educație a adulților din Republica Populară Romînă. O bogată și vie activitate în acest sens, depun azi la noi sindicatele, activitate îndrumată de Consiliul Central al Sindicatelor. Activitatea se depune aci prin case de cultură, cluburi muncitorești și colțurile roșii din întreprinderi. Nu trebuie să uităm apoi activitatea culturală a Radiodifuziunii, a Comitetului Național pentru Apărarea Păcii, a Comitetului femeilor democrate, a Uniunii Tineretului Muncitor.

★

Am arătat evoluția activității — instituțiile și formele acestei activități — în trecut și mai ales astăzi, destinată educației adulților din țara noastră. Ne îngăduim să mai stăruim puțin în analiza lor, pentru a le arăta ce are această activitate mai esențial, pentru a-i arăta și rezultatele, precum și semnificația acestor rezultate.

Am văzut că, pe baza unor documente de stat importante, caracteristice credem noi regimului nostru democrat-popular, în Republica Populară Romînă s-au reorganizat instituții vechi, altele și-au schimbat conținutul, iar unele noi au apărut acum. Ceea ce le este caracteristic tuturor acestora este că ele au fost structurate într-un *sistem*. Ele formează un tot, adecvat scopului pe care statul și societatea noastră îl urmăresc planificat în dezvoltarea lor.

Ceea ce deosebește această vastă rețea de instituții de ceea ce a fost în trecut, este în primul rînd scopul pentru care ea a fost creată, ceea ce-i determină conținutul, structura și stilul de muncă. Cultura adevărată nu vulgarizată, a devenit un bun al poporului, iar organizațiile culturale lucrează în acest spirit. Faptul acesta face ca rețeaua de instituții culturale existentă la noi să se prezinte ca un sistem, adică un ansamblu închegat de instituții cu relații reciproce între ele. Totul este apoi organizat pe baza unui principiu diriguitor, în vederea scopului unitar urmărit. În el este concretizat ceea ce este esențial oricărei acțiuni educative: conștiința scopului, care impune alegerea manifestărilor ce i se încadrează și înlăturarea celor întîmplătoare anarhice.

Aceasta nu înseamnă că manifestările spontane sînt principial interzise. Lor li se dă însă un cadru și posibilități de canalizare, spre scopuri folositoare scopului general. Noi avem convingerea că, în dosul așa-zisei neutralități sau libertăți complete pentru acțiunile spontane, se ascunde adesea abandonarea luptei pentru un scop progresist, alături de o mie de riscuri de a rătăci, în realizarea concretă a scopurilor dorite. Și mai este ceva : strînsa legătură dintre acțiunea culturală, pentru educația adulților și viața economică și socială, presupune permanent un plan, iar planul presupune o conducere conștientă.

Făcînd o comparație între principiile care stau la baza sistemului de învățămînt public și sistemul de educație a adulților din țara noastră, ajungem repede la concluzia că aceleași principii, de fapt, stau ca lege de activitate pentru ambele. Noi chiar obișnuim să încadrăm uneori întregul sistem de educație a adulților în sistemul general de învățămînt public luîndu-l pe acesta în sens mai larg.

Există în pedagogia contemporană tendințe de a socoti pe om educabil numai pînă la o anumită vîrstă, ceea ce nici psihologia, nici faptele nu confirmă. Există de asemenea încercări de a împărți viața omului, din punct de vedere educativ, pe perioade, ca de pildă : perioada școlarității obișnuite, perioada educației populare permanente și perioada autodidaxiei. Studiile ce urmează să se facă, în această privință, vor putea aduce, sperăm unele lumini. Oricum ar fi, un lucru rămîne limpede : omul unitar în timp, este educabil toată viața și asta presupune principii de învățare comune pentru toate vîrstele. Alături, evident, de altele, specifice fiecărei vîrste, în condiții date.

Un principiu însemnat al procesului instructiv-educativ, privind atît școala, cît și educația adulților din țara noastră, este unitatea de structură, ceea ce permite asigurarea realizării unui scop unitar, dar și accesibilitate pentru oricine, la orice izvor de cultură și educație.

Se poate spune totuși că, în această privință, sînt și excepții. Existența de pildă a căminelor culturale sătești, cu specificul activității lor. Se poate discuta și se discută în adevăr, dacă este bine sau nu, ca pentru educația adulților săteni, să existe instituții anume, cu ceva deosebitor și ca organizare și ca metodă.

Un principiu nu trebuie înțeles niciodată în mod rigid și nici aplicat mecanic. După părerea noastră, în cazul pomenit, activitatea este necesar să-și aibă un specific al ei, și organizatoric și metodic. Dat fiind faptul că în sate avem probleme speciale și un material uman deosebit, dată fiind rămînerea în urmă a satelor, față de orașe, dat fiind riscul de a neglija rezolvarea lichidării acestei rămîneri în urmă, e necesar ca preocupările noastre pentru sat, din punct de vedere cultural, să fie concentrate și izolate metodic în tratarea lor.

Aceasta nu înseamnă abandonarea principiului unității, pentru că nu pierdem din vedere scopul general și ultim care este același. Același nivel cultural și același spirit, noi cerem și pentru viața culturală a orașelor și pentru aceea a satelor. Cultura nu trebuie să divizeze, ci să

apropie, pentru a face să se șteargă tot mai mult diferențele esențiale dintre oraș și sat.

Un alt principiu al sistemului nostru de educație a adulților, comun cu sistemul de învățămînt public este caracterul său profund științific, fără nici o concesie făcută misticismului și superstițiilor, ori sub ce formă s-ar camufla acestea. Acest principiu ridică problema raporturilor dintre educația adulților în cadrul sistemului de educație arătat și religie. De obicei în Apus lucrul acesta este greșit interpretat. Se vorbește acolo de persecuții și interdicții, care ar exista în țara noastră în această privință. În realitate lipsa de libertate există în alte părți, unde, de pildă, propaganda și chiar profesia de credință atee sînt interzise. La noi ambele sînt dimpotrivă libere. Cultele religioase sînt libere să-și propage învățătura lor, însă în cadrul instituțiilor lor confesionale.

Legat de caracterul realist-științific al educației adulților din țara noastră, este principiul strînsei legături, în realizarea acesteia, dintre teorie și practică. Acest principiu este firesc în lumina concepției noastre despre lume și viață. Noi nu concepem nici știință pentru știință, nici artă pentru artă, iar practica pentru noi nu are înțelesul utilitarist mărunt și adesea meschin care i se atribuie. Ea este în concepția noastră filozofică un criteriu al adevărului și cel mai important.

Un al patrulea principiu al muncii educative pentru adulți, la noi ca în toate țările cu structură asemănătoare, este că ea este o funcție a statului. Se realizează prin instituții ale acestuia sau sprijinite direct de el. Lucrul acesta nu este nici el greu de înțeles, dacă ne gîndim că statul nostru este un instrument de guvernare al întregului popor muncitor de la orașe și sate, pus în slujba țelurilor pe care acesta le urmărește. Funcția cultural-educativă, a statului nostru este firească și pentru un alt considerent. În toate timpurile și pretutindeni epocile revoluționare sînt epoci prin excelență educative. Poporul și statul nostru trăiesc o astfel de epocă. Revoluția culturală face parte integrantă din revoluția pe care noi o trăim în toate domeniile de viață.

Un al cincilea principiu, în sfîrșit, al sistemului nostru de educație a adulților, este lipsa oricărei discriminări, în desfășurarea activității sale. Noi nu cunoaștem pe plan cultural-educativ după cum nu cunoaștem pe plan politic, nici un fel de discriminare, nici între sexe, nici rasială, nici confesională sau de alt ordin. Este un principiu cu care ne mîndrim și în spiritul lui înțelegem să facem educația atît a copiilor și tineretului cît și pe a bărbaților și femeilor de vîrstă adultă.

Ca orice popor noi înțelegem apoi să dăm tinerilor ca și adulților o educație patriotică temeinică și sănătoasă. Patria pentru orice popor este corespondentul subiectiv al ideii de stat, de orînduirea sau așezarea în care trăiește. Orînduirea noastră democrat-populară oferă cetățeanului său destule motive de a se lega sufletește de ea. Este doar statul poporului. Educația patriotică în țara noastră nu este însă nici ea discriminatorie. Ea se împletește din contră, în mod armonios cu internaționalismul proletar — cu respectul și dragostea față de drepturile egale ale naționalităților

conlocuitoare, cu respectul și dragostea față de oamenii muncii din lumea întreagă.

Rezultatele activității de educație a adulților din Republica Populară Romînă, dusă în spiritul acestor principii, sînt astăzi evidente pentru orice cetățean al țării noastre

Un prim semn al progresului realizat, îl constituie lichidarea analfabetismului. Regimul democrat-popular rămăsese cu o tristă moștenire din trecut, în această privință. În țară erau nu mai puțini de 43% analfabeți. Problema lichidării analfabetismului fusese și înainte o preocupare pentru spiritele generoase. Dezvoltarea economică a țării, între cele două războaie mondiale a prilejuit chiar un mic salt, față de situația antebelică. Dar progresul realizat, într-o primă fază de relativ echilibru economic, s-a oprit aproape brusc. Era, am putea spune tot ce putuseră și tot ce puteau da condițiile economico-sociale de atunci. În condițiile social-politice și economice de acum, analfabetismul a fost lichidat.

S-ar putea pune însă întrebarea dacă, în acest răstimp atît de scurt, — în care am avut de rezolvat o problemă ce ține de ceea ce numim educația de bază, — instrucția realizată este de nivelul așa-numitei „instrucții funcționale". Noi socotim că da, și putem și proba acest lucru.

Așa, de pildă, constatăm că a crescut considerabil activitatea editorială. În anii primului cincinal s-au editat nu mai puțin de 14.000 de titluri, din care 2/3 aproape sînt lucrări originale. Pe ramuri de literatură ele se prezintă de asemenea cum nu se poate mai elocvent repartizate: 36% literatură științifică, 36% literatură beletristică, 16% literatură politică, și 12% manuale. Literatura aceasta apoi nu mai stă închisă în biblioteci prăfuite și uitate. Un exemplu este edificator în această privință: la bibliotecile regionale, numărul cititorilor era la finele primului cincinal, de aproape cinci ori mai mare decît fusese la începutul acestuia. De subliniat aci este faptul că o mare răspîndire a luat în mediile muncitorești literatura științifică de aplicație practică, iar alături de ea literatura beletristică din scriitori clasici.

Este adevărat că aceste rezultate nu s-au obținut ca un fenomen spontan. Bibliotecile și bibliotecarii noștri n-au fost și nu sînt simpli funcționari. Socotim însă că acest lucru este departe de a avea o semnificație rea. Este tocmai ceea ce trebuie să se facă. Este funcția educativă firească a bibliotecilor și a bibliotecarilor.

Prin lichidarea analfabetismului și prin cultivarea gustului general pentru cultură, noi realizăm un deziderat al umanismului adevărat: unitatea culturală a întregului popor, la cel mai ridicat nivel posibil. Noi depășim și lichidăm astfel treptat existența a două culturi de nivel și esență deosebită în sînul poporului. Nu spunem că de acum am și realizat integral acest deziderat, dar calea spre împlinirea lui ne este deschisă. Ne vom strădui să mergem mai departe pe ea.

★

Și acum cîteva concluzii de ordin mai general, privind educația adulților, în raport cu progresul-social politic și economic. Analizele și exemplificările expuse credem că ne îndreptățesc să le tragem.

O primă concluzie: este evident, în adevăr, că educația adulților este strîns legată de progresul economic și social al unui popor. Concluzia este chiar mai adevărată decît pare, cînd o privim la suprafață. Educația adulților și în general cultura maselor populare sînt legate, nu numai și nu atît de progresul cantitativ și pur tehnic al economiei naționale, ci mai ales de structura acestui progres și în primul rînd de distribuția bunurilor materiale. Buna distribuire a bunurilor materiale, mai ales, se reflectă fidel în buna distribuire a bunurilor culturale ale societății.

Inversul este și el în parte adevărat, dar numai în parte. Eforturile făcute pentru o bună distribuire a culturii în mase, pentru ca, pe calea aceasta, masele să-și amelioreze situația materială, nu-s fără rezultat, dar găsesc repede o limită, peste care nu se mai poate trece. De aceea lupta pentru cultură este o luptă, și ea nu poate fi ruptă de lupta generală a maselor pentru o viață mai bună.

Cele arătate aci ne duc de fapt la o altă concluzie: interdependența, dintre viața economică și socială de o parte și educația adulților de alta, nu se manifestă și nu se poate manifesta ca un proces spontan. Chiar dacă uneori apare ca atare, el nu se poate menține. Educația adulților, ca orice acțiune educativă, ascultă după cît se pare de ceea ce marele pedagog Anton Semionovici Makarenko a numit legea mersului înainte. Dacă acțiunea ei nu se conturează și organizează, dacă nu-și precizează un scop și dacă nu se străduie să se apropie mereu de el, nu numai că nu pășește înainte, dar nu se mai poate menține nici pe vechile poziții. Se destramă. Se împotmolește în acțiuni fără orizont, ca într-o adevărată mlaștină, în care nu pot sălășlui decît miasme, plante degenerate și lipitori. Aceasta ne arată că teza neutralității în materie culturală este și ea falsă.

Aceasta ne îndreptățește, credem, să exprimăm și un deziderat. Pînă acum, în domeniul educației adulților, UNESCO s-a interesat mai mult de educația de bază, domeniu în care s-au obținut unele realizări atît din punct de vedere tehnic, al metodelor de lucru. S-a interesat mai puțin de educația adulților știutori de carte din țările mai evoluate.

Această deficiență trebuie să fie remediată. În acest scop este cazul să se inițieze o acțiune anume, în care să se antreneze cercetători și pedagogi practici, care să organizeze și să efectueze studii, schimburi de experiență și muncă de popularizare a experienței reușite. O atare acțiune ar completa pe cea deja începută și mai avansată și ar contribui treptat la constituirea unei științe a educației adulților, comparabilă pedagogiei școlare.

O a treia concluzie: toate componentele educației trebuie avute în vedere, în educația adulților, pentru că ele toate ne sînt cerute de dezvoltarea economică și social-politică. Aceste componente sînt: educația științifico-tehnică, educația morală, educația gustului pentru frumos și deprinderea de a duce o viață igienică.

În fiecare țară, evident, această complexă acțiune se axează pe ideea educării unui cetățean, care să-și iubească patria. Simțul de răspundere

însă, pe care fiecare om trebuie să-l aibă azi față de cultura umană și de om însuși, trebuie să ne aducă tuturor aminte că educația cetățenească, în spiritul celei mai fierbinte iubiri față de patrie, trebuie să fie întregită cu stima cea mai mare față de alte popoare. Educația patriotică, trebuie să meargă mînă în mînă cu educația în spiritul păcii și al înțelegerii între popoare.

Și mai este o problemă care interesează educația adulților, ca și educația în genere, azi. Societatea contemporană se deosebește profund de societatea existentă în urmă cu cîteva decenii. Ea se prezintă cu două sisteme de viață social-politică și economică. În ciuda tuturor aparențelor sau tendințelor contrarii coexistența acestor sisteme este o realitate. Dorințele, de oriunde ar veni, nu pot anula această realitate. Cum vor evolua lucrurile pe viitor, este de asemenea o problemă, care ține de logica obiectivă a istoriei, pe care noi o putem influența, dar nu putem dispune de ea după dorințe subiective.

Un lucru însă trebuie să fie clar pentru toți, că noi conviețuim și nu putem să facem altfel. Dacă acesta este comandamentul momentului, în acest caz noi trebuie nu numai să-l acceptăm, dar să și facem educația maselor de bărbați și femei în acest sens.

Este, credem, încă un argument în favoarea educației adulților în spiritul păcii și al înțelegerii între toate popoarele lumii.

OBSERVAȚII IN LEGĂTURĂ CU EDUCAREA DISCIPLINEI CONȘTIENTE LA ELEVI

Lector *DUMITRU SALADE*
Catedra de pedagogie a Universității „V. Babeș"
Cluj

Educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente este o problemă mereu actuală pentru școala noastră. Ea constituie o verigă importantă în procesul educației comuniste, o latură esențială a educației morale a elevilor și nu poate fi vorba de creșterea unor constructori activi și conștienți ai societății noi, de pregătirea unor cadre capabile să ridice productivitatea muncii fără a le educa în spiritul disciplinei conștiente.

Dar disciplina conștientă este nu numai o trăsătură a omului de tip nou, ci în același timp și o necesitate a vieții sociale, a oricărui colectiv organizat. A. S. Makarenko considera disciplina ca pe „un fenomen politic și moral [1] subliniind prin aceasa legătura ei cu educația politică generală și cu morala noii societăți sovietice.

Dar dacă în ceea ce privește importanța educării elevilor în spiritul unei discipline conștiente, liber consimțite nu există nici o îndoială, nu tot așa stau lucrurile cînd este vorba despre felul în care este înțeleasă disciplina și mai ales modul cum ar putea fi ea realizată.

★

La prima vedere s-ar părea că în problema disciplinei lucrurile sînt clare și lămurite definitiv și că prin urmare nimic nou n-ar mai putea fi spus. Examinarea acestei chestiuni, așa cum este ea reflectată de practica școlară, ne arată însă că lucrurile nu stau tocmai așa, ci dimpotrivă, că încă multe aspecte ale educării disciplinei conștiente a elevilor își așteaptă dezlegarea. O sumară analiză a acestei situații ne permite să constatăm că pe lîngă progresul înregistrat și pe lîngă rezultatele pozitive obținute de foarte multe școli se observă și o rămînere în urmă a unor elevi și chiar a unor școli sub raportul disciplinei. Nu numai varietatea actelor de indisciplină (minciună, furt, obrăznicie, întîrzieri și absențe nemotivate, bătăi, acte de huliganism etc.), ci mai ales frecvența lor ridică în fața școlii și a cadrelor didactice serioase probleme de natură pedagogică, dat fiind că ea reflectă nivelul de organizare al muncii educative din școală, și de natură politică, pentru implicațiile pe care le conține.

---

[1] *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, vol. I, Editura de stat Pedagogie și psihologie, ed. 1950, pag. 13.

Poate părea surprinzător faptul că în timp ce despre rămînerea în urmă la învățătură a unor elevi s-a scris în ultimul timp foarte mult, despre rămînerea în urmă la disciplină nu s-a scris aproape nimic. Or, este clar că se poate vorbi cu egală îndreptățire și despre o rămînere în urmă sub raportul disciplinei, care este tot atît de îngrijorătoare ca și cea la învățătură. Admițind ca valabilă o asemenea constatare, rezultă că pedagogiei îi revine sarcina urgentă de a studia cauzele care provoacă o asemenea rămînere în urmă a școlii în ceea ce privește disciplina și de a elabora măsurile necesare prevenirii actelor de indisciplină și ridicării tot mai mult a nivelului disciplinei conștiente în școala noastră. Succesele unei anumite școli trebuie judecate și după nivelul disciplinei, nu numai după acela al învățăturii.

Deși rîndurile de față nu se întemeiază pe o cercetare experimentală — care ar merita totuși să fie făcută — ele încearcă unele generalizări pe baza observațiilor sistematice făcute în cîteva școli. Scopul acestui articol este de a sublinia unele aspecte ale înțelegerii teoretice a disciplinei în școala noastră. Greutatea soluționării acestei probleme în practica școlară se datorește în primul rînd complexității fenomenului și condiționării sale multilaterale. Încercînd să desprindem cauzele principale care determină o rămînere în urmă a școlii noastre sub acest aspect putem spune că ele se reduc la următoarele trei:

a) o înțelegere teoretică greșită sau îngustă a problemei disciplinei conștiente în școală,

b) o aplicare defectuoasă sau unilaterală a metodelor și procedeelor de educare a disciplinei conștiente;

c) ignorarea unor condiții și factori care ar putea contribui la educarea disciplinei conștiente și tendința de a vedea în ea un fenomen independent de complexul realității școlare.

Să spunem cîteva cuvinte despre fiecare din ele.

a) De multe ori, disciplina conștientă este concepută și înțeleasă numai ca o disciplină a ascultării și a supunerii. Potrivit unei asemenea concepții rezultă că sînt disciplinați elevii ascultători, „cuminți", liniștiți și tăcuți, iar unii elevi activi, plini de inițiativă, buni, sînt considerați ca nedisciplinați numai pentru că la lecții nu stau nemișcați. Or, Makarenko a atras atenția asupra pericolului pe care-l prezintă scăparea din vedere a copiilor numai aparent disciplinați, cum sînt tăcuții, ipocriții, oportuniștii, gură cască etc. din care se recrutează de obicei elementele nedisciplinate ale societății.

A reduce disciplina conștientă la o disciplină a ascultării și a supunerii înseamnă a considera procesul disciplinei ca un lanț de inhibiții, de interdicții („nu face cutare", „nu-i voie cutare" etc.) și a admite că educarea ei se întemeiază în primul rînd pe utilizarea acestora și a pedepselor. Un asemenea mod de a vedea problema trebuie să recunoaștem că duce în ultimă analiză la concluzia că disciplina nu se poate educa și menține decît prin pedepse, exagerîndu-se în felul acesta rolul lor în

sistemul măsurilor educative și promovîndu-se astfel o disciplină exterioară, formală și pasivă, o disciplină a aparenței.

Tot o înțelegere greșită a problemei disciplinei conține și opinia acelora care văd în disciplină un rezultat exclusiv al predării cunoștințelor. Pornind de la un asemenea punct de vedere ar trebui să admitem că pentru educarea disciplinei conștiente a elevilor sînt suficiente măsurile folosite în cadrul lecției, deci metodele de învățămînt. Acest fel de a judeca problema duce la subaprecierea celorlalți factori care contribuie la educarea disciplinei (regimul, activitatea extrașcolară, colectivul etc.), la ignorarea metodelor de educație morală și la acceptarea concluziei că manifestările elevului la lecție sînt suficiente pentru a caracteriza disciplina acestuia.

De aici și pînă la a-l scuti pe profesor de răspunderea pentru conduita elevului din afara școlii este numai un pas. Absența preocupării cadrelor didactice pentru disciplina elevilor în afară de clasă și de școală poate duce la dezvoltarea unei atitudini duble în viața copiilor: disciplinată în școală și la lecții, nedisciplinată în afara clasei și a școlii.

A renunța la posibilitățile pe care le oferă activitatea în afară de clasă și de școală, educația prin muncă, regimul școlar, activitatea în organizațiile de pionieri și U.T.M. pentru educarea disciplinei conștiente înseamnă a ignora cadrul larg pe care-l oferă societatea noastră și a rămîne la o soluție parțială, limitată și nesatisfăcătoare.

În sfîrșit, am mai putea aminti tot aci părerea greșită a unor cadre didactice care consideră disciplina ca o metodă de educație, ca un mijloc și nu ca un rezultat al educației. Admițînd că e o metodă de educație, înseamnă că disciplina este ceva dinainte stabilit și deci efortul profesorului nu va fi orientat spre educarea ei, ci spre folosirea disciplinei în vederea educației. Or, este clar că nu mă pot folosi de disciplină în scopuri educative atîta timp cît nu am realizat-o încă.

Concepțiile de mai sus au comun faptul că sărăcesc conținutul disciplinei și restrîng procesul de educare al acesteia, influențînd alegerea metodelor care vor fi adecvate educării ei.

b) În timp ce concepțiile amintite îngustează problema din punct de vedere teoretic, aplicare agreșită a unor metode în scopul educării disciplinei conștiente sau aplicarea corectă, dar unilaterală și incompletă a acestora, face și mai dificilă rezolvarea ei din punct de vedere practic.

Iată un caz în care ambele forme sînt prezente. Elevul T. G. din clasa a IV-a a unei școli de 7 ani era slab la învățătură și veșnic neastîmpărat în clasă. Era absent la explicațiile învățătorului și se ocupa mereu cu altceva, distrăgînd atenția colegilor din jurul său. Învățătorul a încercat să-l atragă la lecție, urmărindu-i conduita îndeaproape, interogîndu-l mai des, încurajîndu-l, mutîndu-l lîngă elevi disciplinați etc. fără a obține rezultate mulțumitoare. Cercetînd cauzele neatenției și a indisciplinei elevului la lecții, învățătorul a constatat că elevul are goluri serioase în cunoștințele din anii precedenți, din care cauză nu înțelege explicațiile, iar acasă i se cultivă o atitudine greșită față de școală și față de învățător. Cunoscînd aceste elemente și acționînd împreună cu familia

a putut fi corectată atitudinea elevului. Exemplul acesta arată că deși unele metode au fost folosite corect (metodele amintite), ele n-au fost suficiente și că aplicarea lor trebuia să fie precedată de o analiză multilaterală a cauzelor care determină actele de indisciplină și de o temeinică cunoaștere a elevilor și a clasei. Analiza trebuie să fie adîncă, complexă, avînd în vedere copilul viu cu calitățile și defectele lui, pentru ca în felul acesta să apară clar și complexul de măsuri necesare educării lui.

Greșeala cea mai frecventă din această categorie, pe care o întîlnim în practica școlară constă în exagerarea valorii metodelor și procedeelor verbale (convingere, lămurire, explicare etc.). Din constatarea întru totul valabilă că metoda convingerii stă la baza educării disciplinei conștiente s-a tras concluzia greșită că este suficientă utilizarea acesteia și a formelor ei pentru rezolvarea problemei. În practică, această greșeală se manifestă prin verbalism exagerat, prin lămuriri și explicații nesfîrșite prin predici și discursuri plictisitoare, pe scurt, printr-o deplasată tendință moralizatoare.

Experiența școlară ne arată nu numai că metodele și procedeele de influențare verbală (lămurirea, îndemnul, rugămintea, ordinul, observația etc.) nu sînt suficiente pentru educarea disciplinei școlare, dar că folosirea lor abuzivă, nepedagogică, duce în practică la rezultate negative.

Dar nu numai despre metoda convingerii este vorba, ci am putea spune că pe același plan stă și aplicarea frecventă — ca să nu zicem exclusivă — de către unele cadre didactice, a pedepselor. Măsurile disciplinare „curg" una după alta, cînd pentru a sancționa acte de indisciplină, cînd pentru a împiedica altele, uitîndu-se în mod condamnabil aportul pe care-l pot aduce în această problemă măsurile de încurajare, apreciere și recompensă.

Câteodată, concomitent cu tendința de a folosi exclusiv anumite măsuri se observă și aplicarea greșită a acestora. Astfel, pot fi întîlnite cazuri cînd se aplică prea des admonestarea sau mustrarea, lauda sau recompensa fără a respecta o anumită gradație și a le aplica diferențiat (individual, în fața clasei, în prezența părinților, în fața școlii, în prezența consiliului pedagogic etc.). Aplicarea greșită a metodelor și procedeelor înseamnă de fapt nerespectarea regulilor și a cerințelor pedagogice dictate de situația concretă. Alte greșeli întîlnite frecvent sînt: nerespectarea particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, ignorarea opiniei colectivului, disproporția între abatere și sancțiune etc.

Lipsa unui control sistematic și perseverent, inconsecvența educatorului sau o stare de nervozitate fac ca rezultatele măsurilor luate să fie nesatisfăcătoare. Sînt cadre didactice care, pentru o simplă mișcare la lecție, scot elevul afară din clasă, notează în catalog sau îl admonestează. Uneori profesorii se pripesc în aplicarea sancțiunilor, luînd măsuri prea severe fără a cîntări suficient abaterea.

Dar nu trebuie să uităm nici cealaltă față a problemei și anume, situațiile în care profesorii manifestă prea multă indulgență, tolerînd abateri serioase împotriva cărora nu iau nici o măsură sau iau măsuri prea ușoare, ca să nu zicem formale. Și în această privință greșelile sînt destul

de frecvente. Am avut ocazia să vedem la unele lecții, în regiunea Oradea, elevi care stăteau tolăniți pe bancă, alții care circulau prin clasă, fără să li se facă vreo observație măcar. Alte ori, pentru acte serioase de indisciplină se folosește fără nici un efect cunoscuta formulă „liniște" și amenințarea „te dau afară" sau „îți scad nota la purtare". Toate acestea dovedesc că avem de a face cu o gamă întreagă de greșeli, determinate de o mare varietate de factori, între care cele mai frecvente sînt: exigența exagerată sau lipsa de exigență a profesorilor, insuficienta cunoaștere a elevului, nivelul general al disciplinei din școală și lipsa de cunoaștere a cerințelor pedagogice.

c) Întîrzierea de care dau dovadă unele școli în rezolvarea problemei disciplinei și drumul greșit pe care apucă altele în căutarea unei soluții, arată o altă categorie de greșeli a căror cauză comună o constituie cercetarea fenomenului disciplină desprins de complexul realității școlare. Sînt școli care se străduiesc să soluționeze problema disciplinei numai prin posibilitățile școlare, subestimînd ajutorul pe care-l poate oferi familia, organizațiile de copii și tineret, opinia socială etc. Se uită prea ușor că raporturile din școală constituie fondul principal al vieții școlarilor, dar că pe acest fond se aplică un mare număr de influențe. Credința că disciplina din școală se transferă „automat" și asupra situațiilor din afara școlii nu este întru totul întemeiată, deoarece în unele cazuri acești factori influențează negativ asupra disciplinei elevilor.

A judeca disciplina ca pe un fenomen autonom, independent, care poate fi rezolvat prin el însuși, înseamnă a face nu numai dificilă, ci de-a dreptul imposibilă soluționarea ei. Fără elaborarea unui sistem complex de măsuri cuprinzînd toți factorii care colaborează la înfăptuirea disciplinei, ea va rămîne incompletă. În asemenea situații profesorii lucrează individual sau pe clase, luptă cu greutăți și se zbat să rezolve mai ales cazurile de indisciplină, fără a face apel la unele măsuri cu caracter general pe școală și fără a urmări formarea unei, atitudini pozitive a elevilor și a cultiva o disciplină a inițiativei și a independenței.

În multe școli, problema elaborării unor măsuri de educare a disciplinei se pune abia atunci cînd actele de indisciplină au devenit prea frecvente sau îngrijorătoare prin natura lor. Se uită că disciplina trebuie urmărită continuu și realizată prin toate măsurile instructiv-educative ce se iau în școală.

În legătură cu acest fel de a înțelege disciplina am mai putea aminti și o altă latură a chestiunii și anume cazul sau situațiile în care se urmărește dezvoltarea numai a unora dintre trăsăturile disciplinei conștiente (supunerea și ascultarea, caracterul conștient al disciplinei etc.), uitîndu-se altele (independența, disciplina învingerii obstacolelor, estetica disciplinei), ceea ce dovedește, în ultima instanță, tot o înțelegere îngustă a fenomenului.

Este semnificativ în această privință cazul unei diriginte care s-a supărat pe clasă deoarece aceasta a inițiat o serbare reușită fără știrea sa. Deși aici sînt și aspecte de indisciplină (elevele nu au anunțat și nu au cerut părerea dirigintei), totuși trebuie apreciată buna intenție a clasei

și admirată inițiativa, perseverența și spiritul de organizare (luni în șir s-au făcut repetiții organizate etc.), de care au dat dovadă copiii pentru a asigura succesul serbării. Din acest exemplu vedem că profesorul a făcut mai multe greșeli și mai ales nu a cultivat la fel toate particularitățile disciplinei la elevii clasei respective.

Cauzele generale amintite pînă aici frînează încă în multe școli lichidarea rămînerii în urmă la disciplină și privesc îndeosebi munca școlii și a cadrelor didactice. La acestea s-ar mai putea adăuga și faptul că nu se ține seama de particularitățile individuale ale elevului (deficiențe educative, goluri la învățătură, deficiențe fiziologice etc.) și care pot fi constatate ușor la elevii recidiviști. Este drept că aceste cauze apar mai rar decît celelalte, dar ele merită să fie menționate totuși pentrucă în unele școli ocupă un loc important. Se întîmplă ca uneori doar cîțiva elevi să întrețină indisciplina în școală, reținînd atenția profesorilor și a conducerii.

Desigur că mai sînt și alte cauze care ar putea fi analizate. Astfel, este importantă înțelegerea justă a relațiilor dintre educarea disciplinei individuale și cea a colectivului, deși acest lucru nu este totdeauna respectat în practică. Or, o asemenea greșeală duce fie la ignorarea ajutorului prețios pe care-l poate oferi colectivul, fie la neglijarea unor elevi în timp ce lucrează cu colectivul. Aceasta fără a mai aminti de greșeala acelora care încearcă să subordoneze toate problemele educației morale, deci și disciplina, uneia singure, de obicei educării colectivului sau educării patriotismului, socotind că în felul acesta se rezolvă întrega problemă a educației morale. Credința că educarea colectivului contribuie la rezolvarea problemei disciplinei conține o mare doză de adevăr, dar fără a anula preocupările pentru educarea disciplinei pe cale individuală.

După cum vedem, practica școlară ne arată că multe cadre didactice simt nevoia unor precizări în legătură cu teoria disciplinei conștiente. Greșelile de natură practică sînt de multe ori și o consecință a celor teoretice cu care sînt în strînsă legătură, iar prezența lor ne dezvăluie unele lipsuri în ceea ce privește metodica educării disciplinei conștiente în școală. Să încercăm cîteva precizări în legătură cu aceste probleme.

★

Educarea disciplinei conștiente în școală este în același timp o *condiție* a procesului instructiv și educativ, o *sarcină* a educației comuniste și un *rezultat* al întregului proces educativ. Este o *condiție* a desfășurării procesului instructiv și educativ deoarece fără disciplină nu obținem succese în această muncă după cum la rîndul ei și justa organizare a procesului instructiv educativ constituie o condiție a educării disciplinei conștiente.

Este o *sarcină* deoarece fără disciplina conștientă educația comunistă a elevilor ar fi incompletă și pentru că disciplina socialistă este o caracteristică a omului de tip nou pe care vrem să-l formăm. În educarea disciplinei conștiente urmărim să formăm elevilor convingeri privitoare la

necesitatea și utilitatea disciplinei școlare, să le dezvoltăm capacitatea de a-și subordona interesele și dorințele personale celor colective și să le formăm deprinderi și obișnuințe de conduită civilizată.

Este un *rezultat* pentru că educarea ei depinde de întregul sistem de influențe ce se exercită asupra elevilor. Educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente implică munca organelor de îndrumare și control cu directorii și educatorii, munca acestora din urmă în rîndul părinților și al populației, organizarea justă a activității instructiv-educative, a activităților din afara clasei și a școlii, munca cu organizațiile de tineret etc. Ea este apoi strîns legată de toate celelalte aspecte ale educației morale (educația patriotismului, educația prin muncă, educația în colectiv), fiind în ultimă analiză o problemă de formare a caracterului omului nou. În școală, noi urmărim să dezvoltăm elevilor o disciplină conștientă care este nu numai o disciplină a supunerii și ascultării întemeiată pe convingere, ci și o disciplină a inițiativei și a învingerii obstacolelor, a independenței și atitudinii creatoare față de muncă, a solidarității și ajutorului mutual. Privită din acest punct de vedere disciplina societății socialiste este într-adevăr un fenomen social, politic și moral la baza căruia stă concepția științifică materialist-dialectică. Înțeleasă în acest fel disciplina nu se reduce la o simplă deprindere de a asculta și respecta anumite dispoziții, ci ea reprezintă o atitudine activă față de muncă și față de normele sociale.

Adevărata disciplină implică un acord între manifestările exterioare și convingeri. Disciplina conștientă presupune punctualitate, spirit de organizare și de răspundere, solidaritate și spirit tovărășesc. Makarenko a definit plastic și cuprinzător disciplina ca „legea mișcării libere", sugerînd în felul acesta caracterul ei activ și posibilitatea dezvoltării ei continue. Cunoașterea și înțelegerea necesității, transformarea ei în deprindere de conduită creează premisele acestei mișcări libere.

Înarmat cu o teorie fundamentată științific, profesorul poate să degajeze coordonatele principale ale disciplinii și să deslege numeroasele probleme ce i se pun în legătură cu educarea ei. Aceste probleme se referă de obicei la întrebările: ce trebuie să facem pentru educarea disciplinei conștiente? (sarcinile ei) și mai ales *cum* trebuie să lucrăm pentru a dezvolta în rîndurile elevilor o atitudine pozitivă față de disciplină?, *cum* trebuie să intervenim pentru a lichida manifestările de indisciplină din școală și a ridica disciplina școlară pe o treaptă și mai înaltă? Ținînd seamă de greutățile pe care le ridică această problemă, de complexitatea și de timpul necesar soluționării ei depline putem spune că pentru educarea disciplinei conștiente este necesară o adevărată metodică.

★

In general problema educării elevilor în spiritul disciplinei conștiente nu poate fi tratată fără discutarea *metodelor*. Majoritatea educatorilor cunosc indicațiile generale de metodică a educării disciplinei, dar unii întîmpină dificultăți cînd este vorba de soluționarea unei situații concrete. Ei așteaptă de obicei răspuns la întrebarea: Ce-i de făcut cînd

aplicarea metodelor cunoscute nu dă rezultat? Cum trebuie intervenit în asemenea cazuri?

Răspunzînd întrebării: „Care sînt metodele principale de educare a disciplinei conștiente în școli?" Makarenko a spus: „Eu socotesc că disciplina este un rezultat al educației și deci metoda principală de educare a disciplinei conștiente este întregul proces de educație" [2], idee pe care în alt loc o găsim afirmată și mai categoric: „A gîndi că se poate realiza disciplina cu ajutorul unor metode speciale, întrebuințate numai pentru crearea disciplinei, este o eroare"[3]. (Valoarea acestei precizări metodice este deosebit de importantă n. a.).

Din considerațiile de pînă aici ca și din precizarea mai sus amintită, rezultă că secretul succesului în educarea disciplinei conștiente nu constă atît în găsirea de metode noi, cît mai ales în aplicarea judicioasă a celor cunoscute și mai ales în justa organizare a întregului proces instructiv-educativ. Lecția, prin conținutul, organizarea și metodele ei, trebuie să asigure și să contribuie în mod eficace la educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente. O lecție bună sau slabă, servește prin toate elementele ei, ca stimulent sau ca frînă în formarea acestei trăsături a conduitei elevului. O lecție just construită care începe și sfîrșește la timp, care se desfășoară după un anumit plan, care prezintă un material interesant etc., educă elevii tocmai prin aceste calități ale ei și invers. Disciplina la lecție depinde în primul rînd de profesor, de autoritatea și de exemplul său personal. Am avut prilejul să constatăm cum la intrarea profesorului la lecții elevii manifestau o vădită plăcere, determinată de autoritatea și pregătirea profesorului. Întreaga lecție a fost ascultată cu mare interes de la un capăt la altul, iar disciplina a fost perfectă. Nici un singur cuvînt n-a fost necesar pentru disciplinarea elevilor, ca și cînd n-ar fi existat o asemenea problemă educativă. Aceeași clasă, în ora următoare prezenta un tablou îngrijorător și era de nerecunoscut. Apelul profesorului, rugămintea, admonestarea și amenințarea n-au putut pune capăt indisciplinei.

Justa organizare a procesului de instrucție și educație în școală implică elaborarea unui regim rațional și sever al întregii vieți școlare și obligativitatea respectării lui întocmai și de către toți elevii. Importanța unui regim bine organizat constă în faptul că el duce la formarea unor deprinderi și obișnuințe de conduită disciplinată și exercită o influență multilaterală asupra dezvoltării elevilor, ceea ce ne îndreptățește să-l socotim ca o condiție a educării disciplinei conștiente. Dar justa organizare și mai ales buna funcționare a regimului de viață a elevului necesită existența unor cerințe unice și obligatorii, care să fie expresia unui colectiv pedagogic unitar, precum și o unitate de acțiuni a tuturor factorilor care pot contribui la educarea disciplinei ca familia, instituțiile extrașcolare, colectivul de elevi, organizațiile de U. T. M. și pionieri, opinia publică a societății etc.

---

[2] *A. S. Makarenko:* Opere pedagogice alese, vol. I, pag. 153.
[3] *A. S. Makarenko*, op. cit., pag. 74.

Fără asigurarea acestor condiții nu poate fi vorba de educarea unei discipline conștiente, trainice și complete. Tocmai de aceea putem spune că acestea sînt premise ale educării disciplinei conștiente a elevilor, care ușurează și garantează succesul muncii educatorilor.

Metodele folosite în acest scop sînt metodele educației morale. În educația morală și deci și a disciplinei conștiente noi urmărim atingerea unui grad de conștiință la care elevul consideră sarcinile și regulile de convietuire socială reguli și norme proprii, ceea ce face ca metoda fundamentală de educare a disciplinei conștiente să fie *convingerea* cu toate formele ei. Practica școlară ne arată însă că nu sînt suficiente convingerile pentru a vorbi despre o disciplină conștientă. Cîți elevi nu au cunoștințe despre îndatoririle lor și chiar convingerea că e bine și necesar să fii ordonat, politicos, curat, să lucrezi sistematic, să-ți faci singur temele etc., fără a traduce însă în practică aceste convingeri. Aceasta înseamnă că sînt necesare *exerciții* și acțiuni în care cerințele și normele vieții sociale să se concretizeze zi de zi și care să ducă la formarea unor deprinderi și obișnuințe de conduită a elevilor. Formarea deprinderilor și obișnuințelor cer un control sistematic și continuu, iar acestea implică folosirea unor măsuri de stimulare și frînare, de *recompensă* și *pedeapsă*.

În aplicarea acestor metode educatorul trebuie să țină seama de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor, de specificul activității lor, precum și de faptul că metodele menționate n-au fost elaborate special pentru educarea disciplinei conștiente, ci pentru educația în spiritul moralei comuniste în general.

Prin urmare dificultățile în educarea disciplinei conștiente nu se leagă atît de lipsa unor metode speciale care să ducă la scopul urmărit cît mai ales de aplicarea defectucasă, unilaterală și fragmentară a acestora. Aproape nu există cazuri în care un profesor sau o școală să poată declara fără rezerve: „am epuizat întreg sistemul de măsuri cunoscute și am respectat întocmai cerințele pedagogice ale aplicării lor, fără a fi obținut rezultatele dorite". Dacă totuși ar exista asemenea cazuri ele nu sînt decît excepții și deci au o valoare foarte limitată.

De pildă, se știe că particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor, trebuie luate în considerare și în educarea disciplinei conștiente. În practică se uită însă că nu numai aplicarea metodelor variază în funcție de vîrsta elevilor ci chiar disciplina, obiectivele și nivelul ei, manifestările ei, baza convingerilor, deci fundamentarea ei sînt altele de la o perioadă de vîrstă la alta. Astfel, la elevii mici disciplina are mai mult caracterul unor deprinderi igienico-sanitare și de comportare exterioară fără a putea vorbi de convingeri trainice care stau la baza ei, pe cînd la cei mari elementele logice în formularea cerințelor, disciplina interioară se accentuează, metoda convingerii își găsește o mai largă aplicare etc.

Este știut că și abaterile de la disciplină variază în funcție de vîrsta elevilor. La cei mici ele sînt mai frecvente și se referă la anumite fapte (minciună, obrăznicie, nesupunere etc.), pe cînd la cei mari sînt mai grave și se referă la alte fapte (huliganism, furt, bătăi etc.). Avînd în

vedere aceste particularități imprimăm o notă diferită și metodicii de lucru cu elevii din clasele mari sau mici.

În ceea ce privește particularitățile individuale, uitîndu-se condiționarea multilaterală a conduitei elevului adeseori se iau măsuri educative pe baza unei cunoașteri superficiale și fragmentare a elevului. Analiza cauzelor indisciplinei, de exemplu, rămîne de multe ori la suprafață, fără a pătrunde motivația interioară și a îmbrățișa procesul complex care a determinat conduita elevului. Greutatea analizei constă în a stabili cauzele principale sau factorul determinant care a dat naștere actului de indisciplină. În asemenea împrejurări adeseori se scapă din vedere tocmai elevul viu cu preocupările și frămîntările lui, cu dorințele și gîndurile lui, încercîndu-se o încadrare forțată a lui în cutare sau cutare formulă pedagogică. Or, cum elaborarea și aplicarea măsurilor educative se face tocmai pornind de la rezultatele unei asemenea analize unilaterale și pripite este firesc ca și în practică să se ajungă la considerarea numai a unor factori în dauna altora și deci la măsuri incomplete. Situația aceasta este valabilă și pentru celelalte condiții și ea explică ușor aplicarea defectuoasă a diferitelor metode sau procedee.

Iată două exemple care ilustrează situația disciplinei în două școli de 10 ani din regiunea Cluj. Cercetînd condica de evidență a cazurilor de indisciplină de la una din aceste școli, în perioada 1-IX.1956 pînă la 1-V.1957, am constatat că s-au înregistrat în total 125 cazuri. Cercetarea acestora arată că cele mai frecvente acte de indisciplină se prezintă în următoarea ordine: bătaie, chiulangeală, obrăznicie, copiat, neexecutarea ordinelor primite, întîrzieri nemotivate, injurii, fals în documentele școlare, furt, huliganism etc. Fără a face o analiză a situației disciplinei din școala respectivă și ținînd seama de rezervele pe care le implică un asemenea izvor de informații putem face totuși cîteva observații.

Astfel, orientîndu-ne după natura și frecvența abaterilor de la disciplină înregistrate, putem spune că deși este vorba de o gamă destul de variată a cazurilor de indisciplină puține dintre ele sînt cazuri grave.

Se observă ușor că cele mai multe abateri sînt săvîrșite de către elevii claselor V-VII, iar cele mai grave de elevii claselor VIII-X. Abaterile elevilor din clasele I-IV nu sînt trecute în condică. Cum se explică această situație?

În primul rînd abaterile elevilor din cl. I-IV n-au fost atît de grave încît să merite a fi înregistrate, cele mai multe din ele putînd fi rezolvate de învățător în cadrul clasei. Apoi, elevii acestor clase, fiind încă la începutul formării unei conduite disciplinate, sînt judecați cu mai multă indulgență de către învățători, profesorul de serviciu etc. decît elevii claselor mai mari. Este știut că la elevii mici nefiind suficient elaborate frînele, ei sînt destul de nedisciplinați, însă indisciplina lor constă în abateri mici de la regulile de purtare (neatenție la lecții, atitudine netovărășească, expresii urîte etc.), tocmai ca rezultat al acestei predominări a excitației asupra inhibiției.

Cazurile de indisciplină mai frecvente la elevii claselor V-VII se explică prin mai mulți factori: întîi, elevii acestor clase provin de la mai multe școli și nu alcătuiesc încă un colectiv închegat, apoi în clasele V-VII lucrează mai mulți profesori, nu unul singur ca în clasele I-IV, ceea ce face mai dificilă aplicarea unor măsuri unitare, continue și consecvente, și în sfîrșit, mai trebuie amintite prefacerile care însoțesc dezvoltarea copiilor de această vîrstă (11-13 ani, pubertatea).

În ceea ce privește abaterilor elevilor din cl. VIII-X este firesc ca ele să devină mai rare deoarece pînă la această vîrstă s-au format deprinderile și obișnuințele de purtare civilizată, bazate pe convingeri și pe înțelegerea necesității și a utilității disciplinei. Din acest motiv, actele de indisciplină care mai apar la această vîrstă sînt mai grave nu atît prin natura lor, cît prin semnificația socială pe care o au. Ele trebuie să dea de gîndit și obligă conducerea școlii să ia măsuri pînă nu este prea tîrziu. Așa se explică unele sancțiuni, aparent prea severe date unor elevi. De pildă discutarea pe școală a cazului elevului T. O. (cl. IX-a) și eliminarea lui pe 2 săptămîni pentru că a răspuns obraznic unui profesor.

O altă observație care se impune atenției și care dă de gîndit este recidivarea unora și acelorași elevi. Cum se explică faptul că numele unor elevi revine des în condica de evidență a cazurilor de indisciplină, arătînd că măsurile luate împotriva lor la prima abatere n-au dat rezultatele așteptate? Cu alte cuvinte, care dintre cauzele amintite de noi în cuprinsul articolului, au acționat în această școală? Este foarte probabil că mai multe cauze sau chiar toate și sigur că două dintre ele au jucat un rol important și anume: măsuri necorespunzătoare sau aplicate greșit și particularitățile individuale ale unor elevi. Sînt numeroase cazurile cînd 2-3 elevi strică disciplina unei clase întregi, opunînd rezistență tuturor măsurilor pedagogice destinate să le corecteze atitudinea. Nu trebuie să uităm de asemenea că disciplina „slabă" este de cele mai multe ori rezultatul mai multor cauze, nu a uneia singure.

În asemenea împrejurări este mai indicat să se lucreze asupra colectivului și să se încerce rezolvarea acestor cazuri prin mai multe mijloace.

Ultima observație, cea care surprinde mai mult și care confirmă poziția de la care am pornit noi, este absența totală din condică a măsurilor care să încerce corectarea atitudinii elevului prin atragerea lui în rezolvarea diferitelor sarcini, prin folosirea colectivului de elevi, exerciții, convorbiri etc., deci nu numai prin sancțiuni. Soluționarea tuturor cazurilor se face, după cum arată cuprinsul condicii menționate, numai prin recomandarea unor măsuri de sancționare (admonestare, scăderea notei la purtare, eliminarea pe termene diferite) sau privarea elevului de anumite drepturi (învoiri, participări la întreceri sportive etc.).

Cu totul alt tablou al disciplinei ni-l prezintă o altă școală din Cluj. Încercînd să aflăm abaterile cele mai frecvente de la disciplină, am constatat cu mirare că aici există foarte puține cazuri. În tot anul școlar 1956-1957 au existat doar cîteva abateri de la disciplină și acestea fără

importanță deosebită (întîrzieri, încercări de copiere etc.). Cercetînd cauzele care au dus la această situație am aflat că în această școală de mult nu mai există cazuri de indisciplină. Încă în urmă cu trei ani școala și-a propus să închege colectivul pedagogic al profesorilor, să organizeze și să educe colectivul de elevi, să perfecționeze serviciul pe școală, să cîștige sprijinul părinților și multe alte sarcini de a căror îndeplinire depindea educarea disciplinei. A fost greu la început, dar azi se poate spune că există un început de tradiție în școala respectivă și că asigurarea disciplinei a trecut în mare parte în mîinile elevilor înșiși. Colectivul de elevi, prestigiul școlii, autoritatea cadrelor didactice etc. influențează pozitiv asupra disciplinei elevilor în așa măsură încît chiar elevii noi care vin de la alte școli sînt repede asimilați de colectivele claselor. Pas de pas școala a urmărit atingerea obiectivelor fixate, folosind toate posibilitățile în acest scop.

Exemplul acesta ilustrează fără alte explicații importanța elaborării unui întreg sistem de măsuri în acest scop, necesitatea urmăririi și aplicării lui consecvente timp îndelungat, precum și avantajele pe care le oferă sistemul rezolvării problemei în etape. Atingerea unor obiective punea în fața școlii sarcina stabilirii altora și a căutării metodelor adecvate acestor noi etape. În multe școli s-a încetățenit modul acesta de a urmări în mod planificat soluționarea diferitelor probleme legate de educarea disciplinei conștiente și de ridicarea ei pe o nouă treaptă. Astfel într-o școală de 7 ani sistemul de măsuri prin care se urmărește educarea modului de comportare al elevilor cuprinde: convorbirile etice, munca cu colectivul elevilor și cu activul pionieresc, munca cu părinții elevilor și cu instituțiile extrașcolare. Fiecare din acestea constituie de fapt etape sau verigi ale unui proces de lungă durată prin care se urmărește însușirea regulilor de purtare de către elevi și formarea deprinderilor de conduită disciplinată. Într-un asemenea sistem de măsuri trebuie cuprinși toți factorii care pot contribui la realizarea formelor celor mai înalte ale disciplinei și în timpul cel mai scurt, cum sînt: onoarea și tradițiile școlii, adunările pe școală, întîlnirile elevilor cu foștii absolvenți, scrisori de felicitare adresate părinților și lectura celor primite de școală din partea muncitorilor din întreprinderi, sau a studenților, concursurile interșcolare, gazeta de perete, ședințe în care părinții vorbesc despre disciplina copiilor etc., care-i stimulează și mobilizează pe elevi. Desigur că în această acțiune trebuie avute în vedere condițiile concrete care diferă de la o școală la alta. Îndeosebi este necesar ca rezultatele obținute să fie consolidate continuu, să existe o legătură între metodele de instruire și cele de educație și să se tindă permanent spre realizarea formelor superioare ale disciplinei.

În cadrul sistemului de măsuri locul principal trebuie să-l ocupe metodele care stimulează inițiativa elevilor, care se bazează pe apropierea de elevi și care promovează o disciplină activă, o disciplină a luptei și a biruinței. În multe școli există o disciplină a ordinei și a supunerii, dar lipsește cealaltă. Un diriginte al clasei a IX-a relatează că elevii din clasa lui sînt foarte disciplinați „numai că sînt prea moi și lipsiți

de vlagă" fapt care ne arată elocvent caracterul disciplinei din acea clasă. Sînt numeroase căile prin care profesorii pot atrage și stimula elevii pentru a-și însuși o disciplină activă. Printre acestea putem aminti existența unei atmosfere de lucru încordate în școală, un climat de optimism și încredere reciprocă și exigențe progresive adaptate particularităților de vîrstă și condițiilor concrete din școală. Cu bune rezultate au fost aplicate în unele școli următoarele metode și procedee: luarea sub patronaj a claselor mici de către cele mari, organizarea de concursuri și întreceri între clase pentru ordine și curățenie, clase de serviciu pe școală, dezvoltarea inițiativei elevilor prin încredințarea de sarcini individuale, aprecierea rezultatelor la disciplină pe clasă și pe școală, prelucrarea imediată a abaterilor de la disciplină, organizarea temeinică a activității în afară de clasă și de școală și altele.

Vorbind despre educarea „frînelor" la copii, A. S. Makarenko scrie: „Chiar din primul an al vieții trebuie să-l educați în așa fel, încît să devină activ, să năzuiască spre ceva, să ceară ceva, să caute să realizeze ceva: în același timp trebuie să-l crești în așa fel încît să i se formeze treptat frîne pentru acele dorințe ale sale care sînt dăunătoare, sau care duc mai departe decît îi este îngăduit la vîrsta lui. A găsi măsura între activitate și frîne înseamnă a rezolva problema educației"[4]. Pline de sugestii sînt și cuvintele scrise de Pavlov: „Oare dezvoltarea noastră nu constă tocmai în faptul că sub acțiunea educației, a cerințelor religioase, sociale, publice și de stat, noi inhibăm, înfrînăm treptat ceea ce nu permite sau este interzis de factorii citați"?[5].

Din cele de mai sus se vede cît de importantă este nu numai prevenirea indisciplinei printr-un sistem de măsuri inhibitive ci și stimularea activităților pozitive ale elevului, încadrate în anumite limite fixate de regulile pentru elevi. Fără îndoială că alegerea și dozarea justă a măsurilor de dezvoltare a activităților și a frînelor este importantă și influențează succesul educației cu condiția ca înfrînarea să nu aibă caracterul unui dresaj.

Deși în educarea disciplinei conștiente sînt necesare și pedepsele, ele nu trebuie să ocupe niciodată locul principal în sistemul de măsuri îndreptat spre acest scop. În aplicarea oricărei forme a pedepsei trebuie avută în vedere în primul rînd eficacitatea ei psihologică. Cine a citit cu atenție în ochii copiilor dezarmați și lipsiți de orice apărare în fața adulților, spaima pe care o provoacă aplicarea unor pedepse știe că asemenea metode nu pot da întotdeauna rezultate pozitive. Ele sînt de cele mai multe ori rodul enervării, al supărării și oboselii noastre și dovedesc mai degrabă slăbiciune și incapacitate decît calități pedagogice. Sînt cunoscute numeroase cazuri în care măsurile aspre nu dau rezultate, pentru ca cea mai simplă măsură de încurajare și apropiere de elev să aibă efecte pozitive neîntîrziate. Totuși, dacă în unele cazuri ele sînt inevitabile, aplicarea lor trebuie să meargă mînă în mînă cu celelalte metode

[4] *A. S. Makarenko:* Cartea pentru părinți, ediția II-a, pag. 346.
[5] *I. P. Pavlov:* Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor, pag. 504.

și să respecte toate cerințele pedagogice care le sporesc eficacitatea : să se aplice gradat, să se sprijine pe opinia colectivului, să nu aibă caracterul unei răzbunări, să fie juste, să țină seama de particularitățile individuale, să se aplice rar etc. Dacă asemenea condiții sînt valabile și în aplicarea celorlalte metode, importanța lor crește considerabil cînd este vorba de pedepse. Acesta este și motivul pentru care Makarenko le-a destinat atîtea pagini, formulînd numeroase rezerve și dînd prețioase indicații metodice referitoare la utilizarea lor. Orice procedeu trebuie individualizat, scria Makarenko, deoarece „în funcție de împrejurări, de timp, de particularitățile individului și ale colectivului, de talentul și pregătirea executanților, de scopul imediat, de conjunctura imediat precedentă, diapazonul aplicării cutărui sau cutărui procedeu poate fi mărit pînă a deveni general sau diminuat pînă la negarea lui totală" [6]. Această indicație generală rămîne întru totul valabilă și cînd este vorba de educarea disciplinei.

Firește că în aplicarea metodelor și procedeelor există și un oarecare risc pedagogic. Problema care se pune pentru educator este nu de a micșora cerințele de teama riscului, ci de a crea astfel de condiții încît riscul să se reducă la minimum. Numai educatorii pasivi se tem de risc și nu pot calcula și prevedea posibilitatea apariției lui.

Observațiile de mai sus arată cît de variate și de complexe pot fi situațiile referitoare la disciplină sau indisciplină și deci cît de variate, de elastice și de bine organizate trebuie să fie și măsurile destinate educării disciplinei și mai ales prevenirii actelor de indisciplină. Ca încheiere, putem spune deci, că nivelul înalt al disciplinei în școală este determinat în cele din urmă de justa organizare a colectivelor de clasă, de calitatea superioară a lecțiilor, de munca organizațiilor de pionieri și U.T.M., de organizarea muncii obștești a elevilor, de activitatea în afară de clasă și școală și de unitatea de acțiuni a școlii, familiei și societății, care trebuie să constituie un front unic și fără goluri în educarea disciplinei conștiente.

A. S. Makarenko: Opere pedagogice alese, vol. II, pag. 106.

DE PESTE HOTARE

DESPRE EDUCAȚIA ESTETICĂ IN ȘCOALA SOVIETICĂ.

Prof. *ION CIOCEA*
București

Grija pentru educarea unui tineret dezvoltat multilateral constituie o preocupare permanentă a școlii sovietice. Alături de educația intelectuală, morală și fizică și de învățămîntul politehnic, educația estetică contribuie la dezvoltarea multilaterală a tineretului.

Încă din octombrie 1918, Comisia de stat care se ocupa cu problemele de învățămînt a stabilit „principiile de bază ale școlii unice muncitorești", iar în programa școlilor medii s-a precizat că „disciplinele estetice ca desenul, muzica, lucrările în plastilină și lemn, sînt departe de a forma ceva secundar, un lux al vieții".

Subliniind importanța educației estetice, Congresul al VIII-lea al Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, înscria în programul său:

„Învățămîntul general-școlar și extrașcolar (inclusiv cel artistic: teatre, concerte, cinematografe, expoziții, picturi etc.), urmărind nu numai să răspîndească lumina diverselor cunoștințe în satul întunecat, dar, mai ales, să contribuie la făurirea unei conștiințe și a unei clare concepții despre lume — trebuie să fie strîns legat de propaganda comunistă. Nu există forme ale științei și artei care să nu fie legate de mărețele idei ale comunismului"...[1]

Hotărîrile istorice ale C.C. al P.C.U.S., cu privire la școală din 5 septembrie 1931, 25 august 1932, precum și din 14 iulie 1936, au determinat o cotitură în dezvoltarea și conținutul întregului proces de învățămînt și deci și al predării obiectelor care contribuie la educația estetică a elevilor. Nu numai literatura, dar și desenul și cîntul au căpătat un loc precis în planul de învățămînt în care s-a prevăzut un anumit volum de cunoștințe și deprinderi ce trebuie însușite în cadrul lecțiilor. S-a precizat scopul și conținutul învățămîntului artistic, programul de studiu pentru fiecare clasă a fost expus sistematic.

La Congresele XIX și XX ale P.C.U.S. sarcinile educației estetice au fost puse în toată plinătatea, iar sistemul de educație artistică își propune să cuprindă întregul tineret și să unească toți factorii care contribuie la educația acestuia ca familia, instituțiile preșcolare, școala, în vederea unei dezvoltări generale a educației estetice ca o importantă latură a educației comuniste.

Marea atenție care se acordă astăzi în U.R.S.S. educației estetice se reflectă nu numai în activitatea practică a formațiunilor corale, a cercurilor literare, muzicale, de artă dramatică, coregrafie, în organizarea expozițiilor de pictură și desen, a serbărilor, dar și în exigența cu care se întocmesc planurile de învățămînt, programele școlare, manualele sau se abordează problemele teoretice și metodele de educație estetică. Pentru studiul problemelor teoretice și al celor mai bune metode de educație estetică, funcționează la Moscova pe lîngă Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R. — Institutul de educație artistică. Acest institut a publicat în ultimii ani o serie de lucrări valoroase privind educația estetică în învățămîntul sovietic[2], iar în

---

[1] Rezoluțiile și hotărîrile Congreselor, Conferințelor Partidului Comunist al Uniunii Sovietice și ale Plenarelor C. C., Ed. pentru literatura politică, partea I, 1954, pag. 465.

[2] „Educația estetică în grădinița de copii", Moscova, 1953, 248 pag., „Educația estetică în școala sovietică", Moscova, 1954, 128 pag.; „Educația estetică la lecțiile de literatură și în activitatea din afara clasei", Moscova, 1954, 124 pag.; „Problemele generale ale educației estetice în școală", Moscova, 1955, 184 pag. etc.

paginile revistelor şi ziarelor se întîlnesc numeroase articole care vin să îmbogăţească activitatea practică cu metode şi procedee noi de muncă.

Problema pregătirii cadrelor didactice cu o înaltă calificare pentru predarea disciplinelor estetice preocupă de asemenea învăţămîntul sovietic. În acest scop, într-o serie de institute de învăţămînt superior din Kiev, Harcov, Odesa şi alte oraşe, în cadrul facultăţilor de filologie, studenţii primesc şi o specialitate secundară pe lîngă cea de bază, cum ar fi de exemplu muzica sau altă disciplină estetică. În felul acesta facultăţile de filologie pregătesc profesori de larg profil, care pe lîngă predarea disciplinei de bază, pot să conducă cercurile artistice sau să dirijeze formaţiunile corale etc.

Pentru pregătirea profesorilor de desen, lucru manual şi muzică se pune problema înfiinţării unor institute de învăţămînt superior de 4—5 ani, unde profesorii să primească o pregătire temeinică, în afara secţiilor pentru pregătirea profesorilor deja existente ale institutelor de arte plastice, conservatoarelor etc.

☆

Pedagogia sovietică consideră educaţia estetică ca o parte indisolubilă a educaţiei comuniste.

Prin educaţia estetică se urmăreşte familiarizarea tinerei generaţii cu frumosul din natură, viaţa socială şi artă, dezvoltarea percepţiilor, a gustului şi a sentimentului de dragoste pentru frumos, a deprinderilor de satisfacere a necesităţilor estetice, precum şi a capacităţilor de creare a frumosului în realitatea înconjurătoare şi artă.

Conţinutul noţiunii de frumos ca izvor al sentimentelor estetice îl formează în primul rînd realitatea socialistă cu viaţa în dezvoltarea ei revoluţionară, care neagă lumea veche capitalistă cu toate aspectele ei desgustătoare şi confirmă ca formă superioară a frumosului lupta pentru comunism. Pentru omul sovietic, frumoasă este mai întîi munca creatoare de bunuri, frumoase sînt bogăţiile naturale ale patriei, precum şi activitatea omului de supunere a forţelor oarbe ale naturii şi de folosirea lor pentru îmbunătăţirea nivelului de viaţă, produsele materiale din viaţa practică şi fenomenele vieţii spirituale, relaţiile dintre oameni, înalta lor moralitate etc. Idealul de frumos în societatea socialistă este indisolubil legat de idealul moral în accepţia concepţiei ştiinţifice despre lume a ideologiei comuniste. În ce priveşte îndrumarea în acest domeniu, un rol important îl au hotărîrile Partidului Comunist al Uniunii Sovietice privind problemele literaturii şi artei care exprimă concepţiile esteticii marxiste.

Noţiunea de frumos în estetica marxist-leninistă nu are nimic comun cu noţiunea de frumos din estetica burgheză, care presupune contemplarea pasivă a naturii ca „operă a lui dumnezeu", cultivarea „artei pentru artă", ruptă de viaţă şi realitate.

Literatura, muzica, pictura, teatrul şi alte forme ale artei, reflectînd realitatea în forme artistice sînt mijloace puternice de reliefare a frumosului, iar şcoala sovietică foloseşte din plin aceste mijloace în opera de educare a tineretului.

În anii trecuţi au existat unele confuzii în ce priveşte termenele de „educaţie artistică" şi „educaţie estetică", unii pedagogi folosind aceste termene în sensuri identice. În prezent această confuzie a fost înlăturată şi s-a precizat că educaţia artistică este partea componentă şi cea mai importantă a educaţiei estetice. S-a precizat de asemenea că educaţia estetică a tineretului nu se realizează numai cu ajutorul artei. În şcoală ea se efectuează prin întregul sistem al muncii educative, în predarea fiecărui obiect de studiu, în timp ce educaţia artistică în şcoală se realizează numai în cadrul obiectelor de literatură, muzică şi desen, precum şi în cadrul cercurilor artistice din afara orelor de clasă. Se înţelege că nici educaţia artistică a tinerei generaţii nu se mărgineşte numai la activitatea din cadrul şcolii. Contactul elevilor cu operele de artă se face în mare măsură şi în afara şcolii, prin vizitarea expoziţiilor, muzeelor, prin vizionarea spectacolelor etc. Educaţia estetică are o sferă mult mai largă şi se realizează în cadrul întregii realităţi înconjurătoare, incluzînd atît natura cît şi viaţa socială.

Educaţia estetică urmăreşte mai întîi dezvoltarea percepţiilor, dar ea nu se reduce numai la educarea percepţiilor auditive şi vizuale. Gîndirea abstractă, generalizarea este şi ea o verigă importantă în cunoaşterea frumosului şi sarcina şcolii constă în a face pe elevi să înţeleagă sensul operelor de artă, ideile pe care le ex-

primă. Acest lucru este posibil numai dacă memoria este îmbogăţită cu o mare rezervă de cunoştinţe şi fapte. Pentru dezvoltarea gustului estetic, este necesară o cunoaştere sistematică a celor mai esenţiale opere de artă, literatură, muzică, pictură etc.

Pedagogia sovietică arată că între gustul artistic şi concepţia ştiinţifică despre lume, pe care şcoala sovietică are ca sarcină să le dezvolte, există o legătură strînsă, ceea ce dovedeşte legătura educaţiei estetice cu educaţia intelectuală, morală etc., în cadrul educaţiei comuniste.

★

Vom căuta să arătăm pe scurt ce caracter are orizontul artistic al elevului sovietic şi care este volumul de cunoştinţe în domeniul artelor al absolventului şcolii medii de cultură generală.

Genurile de artă cele mai accesibile pentru elevi sînt: literatura beletristică, muzica, arta cinematografică, teatrul, pictura, sculptura şi arhitectura.

În planul de învăţămînt al şcolii sînt prevăzute ca obiecte de studiu: literatura, cîntul şi desenul, iar unele cunoştinţe despre istoria teatrului, muzicii, picturii, sculpturii şi arhitecturii sînt date elevilor în cadrul predării literaturii şi istoriei.

Din domeniul fiecărui gen de artă tînărul sovietic trebuie să cunoască: 1) cele mai valoroase opere de artă; 2) noţiunile elementare din domeniul teoriei fiecărui gen de artă; 3) noţiunile elementare din domeniul istoriei fiecărui gen de artă (mai ales cea naţională).

În cadrul educaţiei estetice a elevilor sovietici cu ajutorul operelor de artă, locul de bază îl ocupă *literatura*. La orele de literatură elevii fac cunoştinţă cu cele mai valoroase producţii ale folclorului, cu opere ale literaturii ruse, sovietice şi universale, sînt informaţi asupra curentelor literare şi etapelor de dezvoltare a istoriei literaturii, îşi însuşesc noţiuni de teorie a literaturii şi bineînţeles, primesc cunoştinţe despre viaţa şi opera fiecărui scriitor.

Cele mai importante sarcini ale educaţiei estetice cu ajutorul literaturii beletristice sînt: perceperea estetică a operei literare, educarea gustului artistic, dezvoltarea înclinaţiilor şi talentelor literare.

Baza educaţiei estetice cu ajutorul literaturii o formează justa organizare a perceperii operei literare. Este ştiut că scriitorul redă realitatea obiectivă în aspectele ei esenţiale şi tipice prin imagini artistice, iar perceperea operei literare are la bază cuvîntul auzit sau văzut. Ca oricare percepţie estetică, percepţia operei literare este indisolubil legată de o trăire emotivă, de sentimentul sau emoţia estetică. Datorită acestui specific al percepţiilor operelor literare, acestea au o mare importanţă în formarea cunoştinţelor din domeniul esteticii.

Datorită calităţilor sale, literatura sovietică este un puternic mijloc de luptă pentru comunism. Frumos, în literatura sovietică, este adevărul realităţii exprimat în forme artistice deosebite. Chipurile lui Pavel Vlasov, Vasili Ceapaev, Pavel Korceaghin, Meresiev, ale eroilor „Tinerei Gărzi" din Krasnodon, al Zoiei Kosmodemianskaia educă tineretul sovietic în spiritul luptei necruţătoare faţă de duşmani şi-i cultivă patriotismul socialist şi încrederea de netăgăduit în cauza dreaptă a poporului. Pătrunsă de o vitalitate puternică, esenţa literaturii sovietice constă în frumuseţea morală a caracterelor personajiilor ei.

Una din sarcinile importante ale profesorului de limbă şi literatură este ca acesta să facă lecţiile interesante, atît din punct de vedere al conţinutului cît şi al formei, să învingă formalismul şi sociologismul vulgar care împiedică pe elevi să primească satisfacţia din contactul cu textul operei.

Avînd în vedere că aprecierea subiectivă a operei literare este o condiţie importantă în înţelegerea fondului de idei, se pune un mare accent pe aprecierile date de elevi textelor citite. Încă din clasele mici se insistă asupra întrebărilor „ce vă place" şi „ce nu vă place" la eroii, sau la opera citită sau auzită?, urmînd ca sub conducerea şi îndrumarea profesorului, pe măsura înaintării în clasele superioare, elevii să-şi dezvolte punctul lor de vedere şi să-l argumenteze cu material faptic. Elevii primelor patru clase primesc cunoştinţe despre numele scriitorilor, operelor literare şi noţiuni elementare despre genuri. În clasa a IV-a programa şcolară prevede şi lecţii separate despre Puşkin, Nekrasov, Gorki, Gaidar. În formă accesibilă trebuie să se arate şi însemnătatea operei.

Metoda de bază în realizarea educației estetice este indicată de programa școlară astfel: „Citirea este un puternic mijloc al educației comuniste, iar în urma analizei juste a operei literare, interesul elevului față de ceea ce a fost citit crește, se formează atitudini personale față de evenimentele și eroii înfățișați în opere, se îmbogățește vorbirea".

Strîns legată de perceperea operei literare este problema educării deprinderilor de citire expresivă, al cărei scop este acela de a face pe elevi să înțeleagă sensul ideilor operei, să simtă frumusețea imaginilor, să le dezvolte gustul pentru citit.

În felul acesta, în clasa I se educă la elevi dragostea pentru citit, se pun bazele gustului și ale aprecierii operei. În clasele V—VII se continuă acumularea de către elevi a impresiilor estetice, a cunoștințelor artistice și pe baza lor se formează primele criterii de discernare ale frumosului.

Sarcina educației estetice în aceste clase este de a îmbogăți și aprofunda percepțiile elevilor în comparație cu primele clase, de a îndruma citirea și studierea celor mai bune opere clasice și sovietice de literatură, de a stimula aprecierile estetice asupra operelor literare. Un mare rol în educarea gustului și a concepției elevilor din clasele V—VII îl are literatura beletristică de copii și tineret, citită în afara orelor de clasă: „Așa s-a călit oțelul" de N. Ostrovski, „Tînăra Gardă" de A. Fadeev, „Povestea unui om adevărat" de B. Polevoi etc.

În cazul cînd cartea se citește mecanic sau elevul acordă atenția doar episoadelor separate, el nu poate să înțeleagă însemnătatea operei, a eroilor, a ideilor. S-a observat că cele citite de elevi în timpul adolescenței fără conducerea și îndrumarea profesorului, pot fi redate sub formă de înșiruirea faptelor și apreciate astfel: „este o carte interesantă" sau „este o carte neinteresantă", în timp ce elevii care au citit sub conducerea educatorului sau a părinților cînd povestesc despre cele citite, pot să redea nu numai înșiruirea faptelor dar și subiectul, caracterizarea eroilor, ideile și problemele cuprinse în opera respectivă. Deprinderea de a înțelege semnificația operei literare citite și atitudinea personală față de conflictul și față de eroii cărților, îi ajută pe elevi să înțeleagă ce este un erou pozitiv și ce este un erou negativ.

Suprapunînd imaginile artistice și conținutul mai multor opere literare cu teme despre pionieri sau comsomoliști, — „Tînăra Gardă" de A. Fadeev, „Strada Mezinului" de L. Kasil și M. Poleanovski — sau opere avînd ca temă munca omului sovietic — „Soarele de stepă" de B. Polevoi etc. — elevii învață să înțeleagă mai adînc viața și să observe ceea ce e nou, ceea ce se naște și dezvoltîndu-se apropie patria de comunism.

Astfel se educă perceperea estetică a operelor, sînt înfățișate problemele muncii socialiste, aspectul moral al omului sovietic, profesorul putînd să contribuie la dezvoltarea capacităților literare creatoare ale elevilor.

Cu cît vocabularul lor este mai bogat și mai dezvoltat, cu atît mai deplin învață elevii să-și exprime propriile gînduri, cu atît mai multilateral se dezvoltă capacitățile lor literare creatoare. În vremea țarismului majoritatea pedagogilor considerau munca creatoare a elevilor ca o chestiune care nu are nevoie de îndrumare pedagogică. Metodiștii sovietici insistă ca să se creeze o astfel de atmosferă, care să dea naștere unei tendințe spre creația literară și aceasta se obține numai dacă elevii sînt învățați să redea peisajul, portretul, dialogul, să întocmească compuneri sau chiar traduceri artistice. Acordînd atenția cuvenită necesității de dezvoltare a gîndirii independente și a vorbirii originale a elevilor, M. I. Kalinin mustra pe acei elevi din clasele superioare, care vorbesc după șablon și adresîndu-se profesorilor îi sfătuia să nu-i învețe pe elevi să folosească fraze de-a gata, ci să le ceară ca mai întîi să gîndească și apoi să-și exprime ideile prin cuvinte proprii. Experiența școlii sovietice arată că în acest sens sînt obținute rezultate frumoase și pot fi date multe exemple de creații proprii ale elevilor.

În felul acesta, elevul care termină școala de 7 ani are deprinderea de a percepe conștient o operă literară — conținutul de idei și calitățile artistice — cunoaște principiile de bază ale analizei operei literare, își manifestă atitudinea față de operele de artă și literatură, dînd la iveală gustul său artistic.

Începînd din clasa a VIII-a, programa școlară cere ca elevii să cunoască în adîncime nu numai textele de literatură studiate, dar să știe să și analizeze operele

literare, ținînd seama de condițiile istorice în care au fost create, precum și să caracterizeze conținutul și eroii.

În cadrul cursului de literatură din clasele superioare, profesorul are posibilitatea să le explice elevilor cum s-au format din punct de vedere istoric aprecierile asupra operelor literare, pe baza cărora criterii de clasă s-au format vederile artistice. Elevii înțeleg că valoarea estetică a operei decurge în primul rînd din partinitatea conținutului acesteia. În lupta dintre curentele literare, elevii sînt deprinși să vadă specificul procesului istoric-literar, sînt deprinși să vadă lupta forțelor progresiste cu cele reacționare, să deosebească ideile progresiste care depășesc cadrul curentului respectiv.

Deci, în ceea ce privește rolul literaturii în educația estetică a elevilor se poate spune că gustul artistic, sentimentele și convingerile estetice sînt determinate în primul rînd de studiul acestui obiect.

Un rol aproape tot atît de mare în educația estetică a elevilor *îl are predarea desenului.* Desenul și muzica sînt prevăzute ca obiecte de studiu în școala sovietică din clasa I și pînă în clasa a VI-a inclusiv.

La lecțiile de desen elevii capătă o serie de cunoștințe și deprinderi despre desenul după natură, din imaginație sau din memorie, cunosc bazele elementare ale desenului realist și învață să prețuiască importanța desenului în activitatea practică a omului. În ultimii ani programa școlară prevede și predarea unor cunoștințe elementare din domeniul teoriei artelor plastice. La orele de desen elevii își dezvoltă percepția vizuală, gustul artistic, sentimentele estetice și capacitățile de creare. În ceea ce privește cunoștințele pe care le primesc copiii în școală, programa prevede să li se facă cunoscute elevilor operele celor mai vestiți pictori ruși dinainte de revoluție, precum și operele celor mai însemnați pictori sovietici.

În domeniul teoriei artelor plastice, elevii capătă noțiuni despre rolul și importanța folosirii umbrelor și a luminii, bazele observației în perspectivă (noțiuni despre orizont, despre mijloacele de colorat, despre densitatea obiectelor înfățișate, despre legile luminii și umbrei, proporții etc.) Într-o lecție specială elevii primesc noțiuni despre felurile artelor plastice (pictură, desen, sculptură), despre genurile de pictură (peisaj, natură moartă, tablouri istorice sau cu teme din viața obișnuită), despre arta decorativă și arta aplicată.

Începînd din clasa a VII-a și pînă în clasa a X-a, noțiunile din domeniul picturii și al istoriei artei plastice, sînt predate doar în cadrul orelor de literatură și istorie. Timpul rezervat pentru acestea în cadrul literaturii și istoriei fiind foarte limitat, B. Nemețki propune într-un articol publicat în „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 2/1956 prelungirea cursului de desen și în clasele VIII—X, schimbarea denumirii obiectului desen în „arta grafică" și predarea după o programă, care de la o clasă la alta să prevadă noțiuni corespunzătoare de teorie și practică. Se urmărește ca tinerii să iasă din școala medie pe deplin pregătiți pentru perceperea întregii bogății culturale a poporului, indiferent de profesia pe care ei și-o aleg ulterior.

Desenul din memorie, întocmai ca și învățarea pe din afară a versurilor sau a povestirilor, dezvoltă și îmbogățește memoria elevilor, îi deprinde pe copii să observe activ realitatea înconjurătoare și astfel le educă gustul și sentimentul de dragoste pentru frumos.

Trebuie atrasă atenția elevilor asupra îmbinării armonioase a culorilor în natură și apoi explicat cum se redă aceasta în operele de artă. În vederea acestui scop o mare importanță atît pentru literatură cît și pentru desen și muzică o au excursiile în natură, în timpul cărora copiii sînt învățați să observe natura, să „asculte" foșnetul și sunetele insectelor, cîntecul păsărilor. În anii fragezi, cîmpul, lunca, apele, pădurea, trezesc la copii o emoție spontană firească, însă mai mult contemplativă. Rolul școlii constă în a transforma acest sentiment al copiilor, dintr-un sentiment contemplativ, în perceperea și înțelegerea frumuseților naturii, deoarece sentimentul de dragoste pentru natură este o parte componentă a sentimentului de dragoste pentru patrie.

Educarea dragostei față de natură este de neconceput fără dezvoltarea spiritului de observație. A iubi natura înseamnă a ști „să vezi" minunatele ei nuanțe, culori, linii, forme nu static, ci mai ales în dezvoltare și schimbare în decursul anotimpurilor. Copiii trebuie să simtă și să înțeleagă că natura este minunată nu numai în ceea ce privește frumusețile ei primitive, dar și cu schimbările aduse de munca

omului pentru folosul societății. Acțiunea de observare a naturii trebuie începută de la contemplarea vie, fiindcă fără senzațiile și perceperea naturii nu este posibilă formarea reprezentărilor reale și formarea noțiunilor despre ea. Pentru ca scopul excursiei „de a vedea" natura să fie atins, excursia trebuie organizată și condusă. Profesorul trebuie să pregătească excursia prin discuții, în cursul excursiei trebuie să se pună întrebări spre a canaliza atenția elevilor cu scopul de a admira frumusețile naturii, iar la sfîrșit trebuie trase concluzii pe baza impresiilor primite.

Un alt obiect de studiu în școala sovietică care urmărește educarea estetică a elevilor, este *muzica.*

Ca și celelalte forme ale artei, muzica reflectă realitatea și servește drept mijloc de cunoaștere a ei. Fiecare cîntec și operă muzicală are un anumit conținut care exprimă gîndurile și sentimentele oamenilor.

Specificul muzicii constă în aceea că ea exprimă gînduri și sentimente în forma imaginilor muzicale, iar acestea sînt redate prin mijloace muzicale specifice (melodie, armonie, timp, ritm, măsură etc.). Deci pentru a înțelege o operă muzicală este necesară cunoașterea acestor mijloace pe lîngă înțelegerea ideilor pe care le conține opera respectivă. În școala sovietică acest lucru este posibil și se realizează pe diferite căi și prin diferite mijloace.

Începînd din grădinița de copii, muzica ocupă un loc însemnat în viața acestora. Majoritatea copiilor iubesc cîntecul și simt o mare satisfacție să-l asculte, sau doresc să cînte și ei, totuși lăsați fără îndrumare, copiii pot să meargă pe un drum greșit, fie imitînd pe cei mari și cîntînd cîntece cu un conținut ce depășește vîrsta lor, fie forțîndu-și glasul, ceea ce nu duce la rezultatul dorit.

Contribuției muzicii la educația estetică a elevilor îi sînt destinate în literatura pedagogică sovietică o serie de lucrări deosebit de importante. Așa de pildă, V. N. Șatkaia, în lucrarea sa privind educația muzicală în grădinița de copii se ocupă amănunțit de însemnătatea muzicii, pregătirea cadrelor didactice, pregătirea corului, învățarea cîntecelor noi, repertoriul potrivit diferitelor vîrste, mijloacele de educație muzicală — serate, discuții, audiții etc.

Forma de bază a educației muzicale în grădiniță este *corul.*

Pentru a ne face o idee despre experiența și nivelul educației muzicale în cadrul grădiniței de copii, putem cita un exemplu dat de Șatkaia în lucrarea amintită, în care se arată rezultatele obținute de corul grădiniței de copii din satul „Colinele regiunii Moscova", al cărui colectiv cîntă pe trei și patru voci, fără acompaniamentul instrumental, are un repertoriu interesant și variat și se bucură de o mare simpatie în tot raionul. În școala medie de cultură generală educația muzicală se realizează în cadrul orelor de clasă, și aceste ore sînt astfel predate, încît *noțiunile teoretice, ascultarea muzicii și cîntul în cor,* formează trei verigi ale unei lecții, fiecare lecție păstrîndu-și integritatea.

Încă din clasa I în cursul învățării unui cîntec, un pedagog cu experiență clarifică elevilor *despre ce* se vorbește în cîntec, *cum* trebuie să fie cîntat (sonor, vesel, liniștit, curgător etc.). Odată cu înțelegerea și îndrăgirea cîntecului, elevii primesc și o serie de cunoștințe teoretice muzicale.

Un rol mare în formarea deprinderilor muzicale, a gustului, a sentimentelor sau a orizontului muzical îl au discuțiile organizate sistematic despre anumiți compozitori clasici, sovietici contemporani, sau despre interpreții muzicali.

O altă formă de educație muzicală o constituie audiția muzicală, ca o parte componentă a lecției, în cadrul căreia elevii fac cunoștință cu cîntece și bucăți muzicale pe care ei nu le cunosc și pe care nu le prevede nici programa ca obligatorii. Această obișnuință de a asculta muzica este importantă, deoarece dă posibilitatea elevilor care nu pot să devină participanți ai corului sau muzicanți, să devină iubitori și ascultători de muzică, oameni culți din punct de vedere muzical.

În afară de cunoștințele dobîndite la orele de clasă, o contribuție însemnată la educația estetică a elevilor o pot aduce și cercurile artistice din școală, unde elevii activează în afara orelor de clasă. Aceste cercuri de literatură, arte plastice, muzică, dramaturgie, coregrafie etc., completează cunoștințele elevilor și le stimulează activitatea.

De asemenea elevii primesc o seamă de cunoștințe în domeniul artelor și în afara școlii. Rețeaua largă a teatrelor, filarmonicilor, galeriilor de pictură, cinematografelor sau asemenea mijloace uriașe de răspîndire și popularizare a artelor, cum

sînt radio şi televiziunea, fac accesibile tineretului cele mai de preţ cuceriri ale artei sovietice şi de peste hotare.

Una din importantele forme de educaţie estetică a elevilor în afara orelor de clasă o constituie şi *activitatea artistică a cercurilor de amatori*. Cei peste 6 milioane de oameni maturi participanţi ai cercurilor şi echipelor artistice de amatori sînt o dovadă grăitoare că poporul sovietic este şi un creator în masă al artei.

Contactul celor ce muncesc cu arta este însoţit şi completat de uriaşa dezvoltare a micilor amatori de artă. În cadrul palatelor de pionieri, în secţiile de tineret de pe lîngă căminele culturale, casele de cultură şi cluburile de copii este larg răspîndită activitatea tinerilor artişti amatori.

În afara cercurilor amintite, vizitele organizate sistematic la muzee sau galerii de pictură-sculptură, seratele sau matineele închinate datelor jubiliare ori sărbătorilor şcolare, gazetele de perete, adunările cu temă ale organizaţiilor de pionieri şi comsomol, tind să facă cunoscute elevilor operele de artă şi să-i deprindă cu bazele elementare de creare a lor.

Despre gradul înalt de interpretare sau realizare artistică şi despre succesele obţinute de către elevii participanţi la aceste forme de activitate, vorbesc expoziţiile sau rezultatele concursurilor la care anual participă şcolile sau instituţiile ajutătoare.

În afara formelor de activitate menţionate, în presa sovietică de specialitate se poartă discuţii cu privire la variate forme de activitate care să dezvolte interesul pentru artă, nu numai al acelora care participă la diferite cercuri artistice, dar mai ales al acelora care nu pot participa la aceste forme, ca de exemplu, elevii de la şcolile situate în centre săteşti mici şi care au posibilităţi mai reduse de contact cu artele. În această privinţă o contribuţie însemnată o aduce articolul lui I. V. Sarov, care propune în acest sens următoarele forme de activitate [3]:

— Discuţii în clasă cu teme despre artă, potrivite cu vîrsta şi pregătirea elevilor (de ex. discuţii legate de studiul cursului de literatură şi istorie, discuţii despre genurile de artă sau muzică, discuţii cu caracter monografic, închinate creaţiilor unor compozitori, pictori, artişti etc.).

— Seratele şi lecţiile cu teme de artă.

— Cercurile de artă cu caracter teoretic, care îşi propun înarmarea elevilor cu cunoştinţe din domeniul artelor şi cu deprinderea de a analiza operele de artă.

— Galeriile în şcoală. (Acestea constau din înfăţişarea tablourilor celor mai mari artişti şi sînt necesare mai ales în oraşele şi satele în care nu există expoziţii permanente).

Atît procedeele folosite în cadrul orelor de clasă pentru educaţia estetică a elevilor, cît şi variatele forme de activitate în afara clasei în acest domeniu, contribuie la dezvoltarea multilaterală a elevilor şi pot servi drept exemplu şi pedagogilor noştri.

PROBLEME ALE EDUCAŢIEI TINERETULUI IN DISCUŢIA CELEI DE A VII-a PLENARE ORDINARE A C. C. al U. T. C. L.

GHEORGHIŢA DEACA

La sfîrşitul lunii februarie a.c. a avut loc la Moscova a VII-a şedinţă plenară ordinară a C.C. al Comsomolului. Discuţiile plenarei s-au axat pe problemele ridicate de către tov. A. N. Şelepin în referatul „Despre îmbunătăţirea muncii ideologico-educative a organizaţiilor de comsomol în rîndul comsomoliştilor şi tineretului".

Subliniindu-se contribuţia tineretului la opera de construire a comunismului, s-a arătat că lupta pentru comunism constituie în U.R.S.S. o înaltă şcoală de educaţie revoluţionară a tineretului. Drept mărturie în acest sens sînt actele de eroism ale tinerilor care răspunzînd chemării partidului, au pornit la desţelenirea pămînturilor virgine, la construirea de noi întreprinderi în ţinuturile Siberiei, Extremului Orient, ale Nordului şi Donbasului.

[3] Din „Sovetskaia pedagoghika" nr. 9, septembrie 1956, pag. 31—46.

Plenara a considerat că aportul tineretului sovietic va fi şi mai preţios, dacă U.T.C.L. va stimula şi canaliza mai bine energia acestuia către construcţiile comunismului, dacă va lichida de urgenţă lipsurile existente în activitatea organizaţiilor comsomoliste în domeniul muncii ideologico-educative.

Principala lipsă a muncii educative desfăşurate de multe organizaţii comsomoliste constă în faptul că ea este ruptă de practica construirii comunismului, că nu se ţine suficient seama de condiţiile actuale în care tineretul învaţă, munceşte, creşte, spre deosebire de generaţiile mai vîrstnice ,care au trecut prin şcoala aspră a revoluţiei. Aşa se explică de ce unii tineri manifestă tendinţe nesănătoase, uitîndu-şi îndatoririle sociale, de ce pe alocuri se mai întîlnesc elemente nepregătite pentru viaţă, incapabile de a învinge greutăţile, care pretind mult, dar oferă foarte puţin societăţii. Vinovaţi de această situaţie sînt şi părinţii care doresc să-şi scutească fiii de orice greutăţi, dar care în fond dăunează atît copiilor cît şi societăţii.

Multe organizaţii comsomoliste nu acordă suficientă atenţie pregătirii ideologice a tineretului, nu demască la timp svonurile provocatoare antisovietice, se preocupă prea puţin de educaţia vigilenţii în rîndurile comsomoliştilor, nu dau riposta cuvenită tendinţelor nihiliste ale unor studenţi care nu au înţeles just şi n-au aprofundat activitatea partidului în legătură cu lichidarea lipsurilor generate de cultul personalităţii. De asemenea în unele organizaţii nu se ia o atitudine hotărîtă împotriva manifestărilor de huliganism, beţie etc.

Pornind de la aceste lipsuri, plenara C.C. al U.T.C.L. a hotărît ca toate organele comsomoliste de conducere şi fiecare organizaţie în parte, să ia măsurile necesare pentru îmbunătăţirea radicală a muncii ideologico-educative în rîndul tineretului.

Sarcina Comsomolului este să educe tineretul în spiritul unei profunde ideologii marxiste, în spiritul dragostei şi devotamentului faţă de patria socialistă, al internaţionalismului proletar, al dragostei de muncă şi colectivismului etc. Una din problemele importante este educaţia tinerei generaţii în spiritul patriotismului socialist care trebuie făcută explicînd tinerilor cuceririle obţinute de poporul sovietic în domeniul economic, politic şi cultural, superioritatea orînduirii socialiste. Un rol însemnat în această privinţă îl joacă educarea tinerilor în spiritul dragostei şi respectului pentru tradiţiile revoluţionare şi de muncă ale poporului sovietic şi partidului comunist.

Un accent deosebit — se spune în Hotărîrea care a sintetizat problemele discutate în plenară — este necesar să se pună pe întrebuinţarea învăţămîntului politic organizat de Comsomol, pe ajutorarea tinerilor în însuşirea marxism-leninismului, pe înţelegerea învăţăturii despre clase şi lupta de clasă, despre revoluţia proletară, despre căile de trecere de la socialism la comunism, despre problema naţională etc.

În privinţa publicaţiilor pentru copii şi tineret, organizaţiile de tineret trebuie să acorde o mai mare atenţie laturii ideologice a materialelor care se publică, precum şi îndrumării şi selecţionării cadrelor care lucrează în diferitele redacţii, edituri.

Plenara trasează ca sarcină îmbunătăţirea muncii ideologico-politice printre studenţi, în vederea îmbinării juste a studiului cu activitatea socială.

Apreciind marea importanţă a colectivului în formarea caracterului tinerilor sovietici, Hotărîrea subliniază că trebuie luptat împotriva egoismului, huliganismului, atitudinii nejuste faţă de fete. De asemenea, Hotărîrea indică o serie de măsuri ce trebuie luate pentru dezvoltarea educaţiei fizice şi sportului în U.R.S.S.

După încheierea lucrărilor celei de a VII-a şedinţe plenare ordinare a C.C. al U.T.C.L., în ziua de 1 martie a.c., a avut loc la Kremlin solemnitatea decorării Comsomolului cu ordinul Lenin pentru a treia oară, de data aceasta pentru contribuţia adusă de tineret la valorificarea a 35 milioane hectare de pămînt. Cu această ocazie, K. E. Voroşilov, preşedintele Prezidiului Sovietului Suprem al U.R.S.S., a ţinut o cuvîntare în care a subliniat sarcinile educative ce stau în faţa Comsomolului. În cuvîntul său de răspuns, A. N. Şelepin, secretar al C.C. al U.T.C.L., a arătat că şi de acum înainte Comsomolul va fi un ajutor de preţ al Partidului în orice acţiune.

„Legea vieţii comsomoliste a devenit: dacă Partidul spune — trebuie, Comsomolul răspunde — sînt gata"!, se spune în scrisoarea trimisă de către participanţii Plenarei C.C. al U.T.C.L., Prezidiului Sovietului Suprem al U.R.S.S. şi C.C. al P.C.U.S.

Activitatea Comsomolului a servit întotdeauna drept exemplu organizațiilor noastre U.T.M. Studierea documentelor celei de a VII-a ședințe plenare ordinare a C.C. al U.T.C.L. constituie o sarcină importantă a școlii și organizației de copii și tineret din patria noastră. Să folosim creator experiența și învățămintele Comsomolului, în munca de educație comunistă a tinerei generații.

SITUAȚIA ȘI PROBLEMELE ACTUALE ALE ȘCOLII SUPERIOARE POPULARE SUEDEZE [1]

ALLAN DEGERMANN [2]
Directorul școlii superioare populare
Sköldinge

Numărul școlilor superioare populare și repartiția lor geografică

Primele trei școli superioare populare suedeze și-au început activitatea în anul 1868 și de atunci numărul lor a sporit necontenit, deși dezvoltarea lor a suferit oarecari modificări. Între anii 1869 și 1879 au luat ființă alte douăzeci de școli superioare populare, iar între anii 1880—1899 încă alte șase. Între 1900 și 1919 s-au mai înființat douăzeci și două asemenea școli superioare populare, datorită progresului dezvoltării industriale. La numărul acesta s-a mai adăugat între anii 1920—1939 încă opt școli superioare populare, iar între 1940 și 1951, șaisprezece școli superioare populare au căpătat aprobarea de funcționare din partea statului. În toamna anului 1956, numărul total al școlilor superioare populare subvenționate de stat s-a ridicat la 95.

Cele mai multe dintre vechile școli superioare populare și-au început activitatea prin a fi dependente de districtul local sau chiar de comitat. Ele erau conduse fie de o asociație, fie de o fundație specială. Mai tîrziu unele dintre aceste școli mai vechi au trecut în grija consiliilor districtuale (Landsting), iar astăzi, aceste consilii conduc aproape jumătate din numărul școlilor superioare populare existente.

De la începutul secolului al XX-lea, un număr tot mai mare de școli superioare populare au fost înființate de așa-numita „mișcare populară", spre exemplu școlile superioare populare din Brunnsvik, Sjövik, Vendelsberg, Sigtuna și Lillsved. Astăzi, un număr de șaisprezece școli pot fi socotite ca aparținînd direct diferitelor mișcări, celelalte fiind dependente, pe de o parte de consiliile districtuale, iar pe de altă parte, de rețeaua generală școlară.

Raportînd numărul elevilor la un centru de 10.000 locuitori, acesta fiind indicele „densității școlilor superioare populare", orașul Stockholm se află la sfîrșitul listei cu 2,1 cursanți la fiecare 10.000 locuitori. Pentru alte orașe, indicele este diferit: 3,9 pentru Uppsala, 5,2 pentru Östergötland, 5,5 pentru Blekinge și 5,8 pentru Värmland.

În anul 1950, media cursanților pe întreaga țară a fost de 9,0. În frunte se situau Västernorrdland, cu 19,5, urmat de Kopparberg cu 18,9 și de Jönköping cu 17,1.

---

[1] *Nota red.:* Școlile superioare populare sînt un gen de școli specifice țărilor nordice: Danemarca, Suedia, Norvegia și Finlanda. Formula a mai fost încercată și în alte țări, dar fără succes. Părintele lor este socotit danezul Grundwig, care a trăit în prima jumătate a secolului al XIX-lea și a înființat acum mai bine de un secol primele școli de acest fel. În Suedia ele au luat ființă în a doua jumătate a secolului, dar s-au dezvoltat foarte repede. În școlile superioare populare sînt primiți tineri, în special țărani, avînd la bază școala primară completă (7—8 ani), în vîrstă între 17—18 ani pînă la 24 și chiar 30 ani. Acestora li se dă o pregătire generală cît mai legată de viața sătească, dar mai ales una de educație cetățenească, se înțelege că în spiritul orînduirii țării respective. Între școlile din Suedia și cele din Danemarca sau Finlanda de pildă există o oarecare deosebire. Cele din Suedia se adresează și tineretului muncitor în mai mare măsură, iar programul lor tinde să se apropie tot mai mult de acela al învățămîntului mediu obișnuit.

[2] Dl. Allan Degermann a fost directorul seminarului european în problema educării adulților, care s-a ținut la Sinaia în luna mai 1957.

Scopul și metodele școlilor superioare populare

La început scopul acestor școli superioare populare a fost să dea țăranilor și fermierilor o educație cetățenească, astfel ca ei să poată beneficia de drepturile prevăzute de legea guvernamentală din 1862 și de cele acordate de reforma parlamentară din 1866. Legea guvernamentală din 1862 prevedea nu numai datoria, pentru fiecare cetățean, de a scrie și citi curent, dar și posibilitatea de a redacta un proces-verbal, sau de a ține o contabilitate simplă. Democratizarea parlamentului presupunea existența unui mare număr de cetățeni, care să aibă serioase cunoștințe politice și economice și experiență în treburile administrative. Astfel, interesul pentru preocupările conducerii locale și pentru îndatoririle publice, la care se adăuga știința economiei politice și a istoriei — care avea drept sarcină să dezvolte moștenirea națională și dragostea de patrie — au devenit obiectivele acestor școli superioare populare.

Societatea are întotdeauna nevoie de reprezentanți bine informați și independenți în gîndire. În societatea contemporană, o bună informare cere individului eforturi din ce în ce mai mari, societatea contemporană își desfășoară activitatea în sfere din ce în ce mai largi, iar legătura dintre ele devine, pe zi ce trece, mai greu de observat.

Dezvoltarea cea mai înaltă a societății contemporane suedeze se bazează pe mișcările populare. Astfel, cursanții școlilor superioare populare trebuie să studieze cît mai temeinic organizarea sindicatelor muncitorești și a institutiilor de cultură, atît a celor voluntare cît și a celor oficiale.

Țara noastră face parte dintr-o organizație foarte mare: Europa și lumea întreagă. Cetățenii noștri trebuie să cunoască și să înțeleagă bine problemele internaționale.

Moștenirea strămoșilor trebuie dusă mai departe. Nu este îngăduit să ne mulțumim numai cu ceea ce s-a cîștigat în trecut. Trebuie să continuăm a clădi. Aceasta este adevărat și în ceea ce privește democrația care s-a dezvoltat cu fiecare nouă generație. Altfel, toată apărarea noastră devine fără folos.

Cursanții școlilor superioare populare iau contact cu societatea prin asociații. Acolo se formează în mentalitatea lor spiritul de democrație. Într-un cuvînt, școala superioară populară este o societate prin ea însăși ,aci se, face educația personalității.

Prin educația cetățenească în școala superioară populară, cursanții reușesc să cunoască, în raport cu moștenirea istorică, societatea timpului lor, în continuă dezvoltare și de asemenea și răspunderea pe care o au față de această societate.

„Patria va fi ceea ce știi să faci din ea"!, spune un vechi cîntec suedez. Cursanții școlilor superioare populare sînt educați să devină observatori atenți ai societății și cetățeni activi, conștienți de răspunderile lor.

Formarea personalității este cel de al doilea scop urmărit de școlile superioare populare, dar aceasta poate fi socotită ca o altă latură a educației cetățenești. Într-o societate dezvoltată nu se pot forma personalități multilaterale, dacă acestea nu țin o strînsă legătură cu patrimoniul intelectual al altor popoare.

Ce se înțelege — în școala superioară populară — prin dezvoltarea personalității? Efortul de a insufla tineretului din ce în ce mai mult interes pentru problemele centrale ale vieții, educarea gîndirii analitice și dezvoltarea opiniilor politice sau religioase ale tineretului. Într-un cuvînt, dezvoltarea celor mai frumoase însușiri intelectuale ale omului și a propriului său orizont. Prin dezvoltarea personalității se mai poate înțelege și aceasta: lupta împotriva opririi dezvoltării intelectuale, efortul de a zădărnici închistarea ființei omenești, lupta — ca să mă exprim astfel — împotriva epuizării psihice a individului. Sarcina aceasta este cel puțin tot atît de importantă ca și aceea care constă în prelungirea duratei fizice a vieții.

Dezvoltarea personalității poate fi obținută cu ajutorul oricărei teme școlare, dacă învățătura reușește să trezească la elevi dragostea de muncă, dacă ea izbutește să le formeze o gîndire proprie și un punct de vedere personal. Învățătura este chemată să le dea o dibăcie sporită, o încredere modestă în talentul lor și o mai mare putere de stăpînire de sine.

Dar numai învățătura nu este suficientă. Cursanții trebuie să ajungă să priceapă și să interpreteze o descriere istorică sau o operă literară, căci școala supe-

rioară populară urmăreşte să insufle şcolarilor săi dragostea pentru frumuseţea literaturii, muzicii şi artelor.

Multe şcoli superioare populare ţin cursuri de psihologie sau de etică, de istorie a religiei sau de probleme curente. Desfăşurarea plăcută a timpului petrecut de cursanţi este una din condiţiile obţinerii unor rezultate optime la învăţătură, care de cele mai dese ori este dată sub forma unor cercuri de studii sau de discuţii în grup.

Pentru şcolile superioare populare principiul educativ capătă o însemnătate mai mare decît pentru oricare alte şcoli. Profesorii şcolilor superioare populare au posibilităţi mai mari decît colegii lor din alte şcoli, să ţină o legătură strînsă cu elevii. Această legătură le este uşurată şi de internatele şcolilor superioare populare şi de vîrsta relativ matură a elevilor cursanţi.

Şcoala superioară populară nu este o şcoală profesională. Ea dă o orientare generală şi o educaţie, tot atît de necesară viitorului muncitor, cît şi cetăţeanului cultivat. Desigur şcoala superioară populară poate da o excelentă pregătire pentru învăţarea unei profesii.

Liceul propriu-zis şi şcoala superioară populară sînt şcoli ce urmăresc scopuri diferite, care nu trebuie confundate unele cu altele. Nici unul nu este superior celuilalt. O deosebire — printre altele — constă totuşi în aceea că liceul propriu-zis este destinat tinerilor ajunşi în pragul pubertăţii, sau puţin trecuţi de ea (13—16 ani), pe cînd şcoala superioară populară cuprinde elevi de o vîrstă mai înaintată.

Liceul propriu-zis, care durează patru ani, poate da elevilor o educaţie completă, pe care nu o poate da şcoala superioară populară în cele cinci sau zece luni de curs ale sale. Liceul propriu-zis, prin însăşi menirea lui, trebuie să respecte un anumit program analitic şi, în primul rînd, trebuie să dea elevilor un anumit bagaj de cunoştinţe. Şcoala superioară populară urmăreşte şi ea să dea cursanţilor un anumit bagaj de cunoştinţe, dar ea este, în primul rînd, o şcoală a educaţiei cetăţeneşti şi a dezvoltării personalităţii, iar din acest punct de vedere — datorită vîrstei mai mature a elevilor — a dat rezultate mai bune decît liceul propriu-zis.

Metode de muncă

În prezent, şcolile superioare populare sînt astfel organizate încît au cursuri de iarnă de minimum 22 săptămîni şi cursuri de vară de minimum 13 săptămîni, sau cel puţin numai cursuri de iarnă de minimum 24 săptămîni. În afară de acestea se organizează cursuri de perfecţionare de 4—12 săptămîni în continuarea cursurilor de iarnă, iar cîte odată şi în continuarea cursurilor de vară.

Raţiunea unei atari organizări a fost comandată de cerinţele agriculturii sau ale muncilor sezoniere. Probabil că în viitor, pentru cursanţii trecuţi de o anumită vîrstă, va fi posibil să se reducă durata cursurilor sau să se organizeze cursuri cu termene scurte, o lună sau chiar numai o săptămînă.

Multe şcoli superioare populare îşi duc activitatea în strînsă legătură cu societăţile de educaţie pentru adulţi, îndeosebi cu acelea ale consiliilor comitatelor. Unele şcoli superioare populare au organizat şi au dezvoltat — cu aprobarea consiliilor comitatelor — cursuri de educaţie muzicală, urmărind prin aceasta să dezvolte viaţa muzicală a districtului. Şcolile superioare populare organizează adesea cursuri şi conferinţe despre mişcările populare.

Şcolile superioare populare folosesc diferite metode de învăţămînt. Una dintre cele mai vechi metode este cursul şi prelegerea care trezeşte interesul şi stimulează pe cursanţi, dar această metodă, care cere un mare efort din partea profesorului, riscă adesea să contribuie la pasivitatea ascultătorilor. De aceea multe şcoli superioare populare preferă metoda lecţiilor bazate pe conversaţie, o îmbinare a lecturilor, a discuţiilor şi întrebărilor puse nu numai de către profesori, dar chiar şi de către elevi. La materiile de studiu şi la lecţiile de limbi străine se foloseşte forma orelor obişnuite, în timp ce la alte materii cursanţii înşişi îşi aduc contribuţia, prin conferinţe şi referate. Adesea o temă este dată unui grup de cursanţi, care trebuie s-o rezolve în colectiv. Pentru unele subiecte, alese în mod voluntar, se organizează cercuri de studii, avîndu-se grijă a se acorda cursanţilor şi timpul necesar pentru studiul individual. Profesorii caută să imprime acestui studiu individual o anumită linie. Este

foarte important pentru cursanţi ca, după terminarea cursurilor, să se îngrijească de studiul lor individual.

Şcolile superioare populare sînt conservatoare în ceea ce priveşte scopurile ce şi le-au propus, dar sînt înclinate spre transformări radicale în ceea ce priveşte metodele lor.

Noi vrem să menţinem — ca o sarcină principală ce ne revine — aceste forme de educaţie cetăţenească şi de dezvoltare a personalităţii şi ne îngrijim să găsim cele mai bune metode de muncă. Consiliile comitatelor şi ale asociaţiilor şcolare trebuie să ne ajute în eforturile noastre de a păstra neatinse ţelurile şcolilor superioare populare, astfel ca ele să nu-şi piardă însemnătatea. De asemenea noi facem apel la susţinătorii şcolii superioare populare să respecte independenţa noastră în materie de educaţie. Aceasta înseamnă libertatea de a încerca noi metode şi de a aplica pe acelea pe care le găsim superioare celor vechi, spre exemplu mai multă muncă independentă din partea elevilor, din care nu trebuie să se omită studiul în bibliotecă, formarea a cît mai multor grupe mici de elevi, ceea ce duce la sporirea activităţii, o muncă intensă pentru dezvoltarea activităţilor duse în colectiv. Noile metode cer ca profesorii să aloce mai mult timp pentru studiul individual al elevilor şi să caute cît mai multe posibilităţi de a urmări dezvoltarea elevilor şi în afara orelor de curs.

Cît priveşte pe directori, este necesar ca ei să fie ajutaţi în munca administrativă, astfel încît să le rămînă cît mai mult timp pentru predare. Tot odată directorii trebuie să aibă posibilitatea legăturii personale cu elevii, contact pe care îl oferă activitatea privitoare la taxele cursanţilor, la burse etc.

Planul de învăţămînt trebuie să fie aprobat şi definitivat de consiliul şcolii, după indicaţiile directorului şi să fie adus la cunoştinţa Ministerului Învăţămîntului. Statutul şcolii superioare populare prevede ca planul de învăţămînt să fie astfel întocmit, încît să dea directorului destulă libertate ca să-l poată modifica şi ca să găsească cele mai potrivite metode de muncă. Această libertate este de o însemnătate covîrşitoare. Nici Ministerul Învăţămîntului şi nici susţinătorii şcolii superioare populare nu au dreptul să adauge statutului sau planului de învăţămînt dispoziţiuni speciale.

Organizarea financiară a şcolilor superioare populare

În anul şcolar 1947—1948, bugetul a 59 şcoli superioare populare, atît pentru cursurile de iarnă, cît şi pentru cele de vară, s-a ridicat la un total de cinci milioane şi jumătate coroane suedeze, adică 93.000 coroane pentru fiecare. De atunci suma cheltuielilor s-a stabilit între 168.000 şi 43.000 coroane.

Cheltuielile curente pentru fiecare elev s-au stabilit între 2.100 şi 542 coroane suedeze, ele diferind după localitatea în care se află şcoala şi după numărul elevilor. Din totalul cheltuielilor, două milioane şi jumătate au fost suportate de stat (aproximativ 45%), două milioane de consiliile comitatelor (36%), restul fiind acoperit de asociaţiile şcolare sau prin taxele plătite de cursanţi. Statul a mai contribuit cu un milion şi jumătate coroane pentru burse sau pentru noi clădiri.

Înainte de 1 octombrie 1951, cînd au fost stabilite noile salarii, statul a mai acordat şi alte sume în scopuri diferite: pentru cursurile de iarnă (10.000 coroane), pentru cursurile de vară paralele sau pentru acelea ale anului al doilea de învăţămînt. La început s-a socotit că aceste sume vor fi cheltuite pentru salariile profesorilor, dar ele nu au fost suficiente decît pentru aproximativ jumătate din numărul total al şcolilor superioare populare. Conform noilor măsuri luate de stat, sumele acordate de stat pentru plata salariilor echivalează cam cu 90% din totalul lor, astfel încît şcolii nu-i rămîne de suportat decît aproximativ 10% din cheltuielile pentru salarii.

Numărul cursanţilor

După cum s-a mai spus, numărul celor care au frecventat cursurile de iarnă, a crescut cu aproximativ 59% între anii 1938 şi 1950. La aceasta trebuie adăugat că un mare număr de solicitatori au fost respinşi din lipsă de posibilităţi.

Cu toate acestea cifrele reale nu au putut fi stabilite, deoarece numeroşi solicitatori au făcut cereri de înscriere la mai multe şcoli, acestea fiind socotite sub

rezervă. Numărul total al solicitatorilor respinşi în timpul perioadei din iarna 1950—1951 s-a cifrat la 5.200. Dacă această cifră ar fi împărţită la 3, s-ar obţine 1.740, sumă care pare destul de mică.

Între anii 1933 şi 1938, numărul elevelor la cursurile de vară pentru fete s-a ridicat la 1.282 pe an, dar el a scăzut la 1.035 în următorii cinci ani. În vara anului 1951 numărul cursanţilor a fost de 1.430 în primul an de studiu şi de 625 în al doilea an, adică în total 2.055.

În iarna anului 1954—1955 şi în vara anului 1955 numărul total al cursanţilor a fost de 10.703, respectiv de 7.779 şi de 2.924.

Numărul cursanţilor diferă foarte mult de la o şcoală la alta. La cursurile din iarna 1950—1951 media a fost de 96, cel mai frecventat fiind cursul din Ljungskile (296) şi cel mai puţin frecventat fiind cel din Jokkmkk (29). Un număr de 20 şcoli aveau pe atunci între 70 şi 90 elevi. Cursurile de iarnă din anul 1950—1951, — statistica a fost stabilită pentru 43 şcoli — numărau între 60 şi 100 cursanţi. Media cursului de vară al anului 1951 a fost de 45. Numărul cursanţilor diferă între 109 şi 8. Este cunoscut faptul că există păreri diferite în ceea ce priveşte numărul optim de cursanţi.

Vîrsta cursanţilor

Conform statutului băieţii trebuie să împlinească cel puţin 18 ani înainte de terminarea cursului, iar fetele cel puţin 16 ani. În timpul cursului de iarnă din anul 1946—1947, un procent de 48,2% din cursanţi aveau vîrsta între 18 şi 20 ani, iar 7,8% dintre ei numai 16—17 ani. Nu mai puţin de 36,4% dintre cursanţi aveau între 21 şi 26 ani, iar 5,9% între 27—31 ani; numai 1,3% depăşeau 31 ani.

Unele şcoli au adoptat regula de a nu primi cursanţi care la începutul şcolarizării nu împliniseră 18 ani. Alte şcoli însă primesc şi elevi mai mici.

Tinerii între 16 şi 17 ani, cu greu pot să fie consideraţi ca adolescenţi, dar vîrsta de 18 ani poate fi socotită ca cea mai bună pentru educaţia cetăţenească. Există diferite păreri care cer ca limita de vîrstă a cursanţilor să fie şi mai ridicată; lucrul acesta ar fi cel puţin de dorit. Problema va deveni şi mai acută atunci cînd se va realiza şcoala elementară de 9 ani.

Compoziţia socială

La început şcolile superioare populare au fost înfiinţate pentru tineretul sătesc. Între 1868 şi 1877, 95% din cursanţii şcolii din Hvilan proveneau dintre fii de fermieri.

Între 1912 şi 1915, din numărul total al cursanţilor, 81,49% proveneau din mediul rural, între 1938 şi 1939, tot la cursurile de iarnă, copiii de ţărani au reprezentat 56,57%, iar în 1946—1947 procentul acestora a fost de 49,9%.

Cu timpul alte grupe profesionale, îndeosebi muncitori, au început să frecventeze şcolile superioare populare, unii atunci cînd s-au creat şcoli superioare populare care dădeau o specializare muncitorilor industriali (de exemplu cea din Brunnsvik, întemeiată în 1906), alţii în timpul crizei din 1930.

În timpul cursului de iarnă din 1912—1913, procentul meşteşugarilor şi muncitorilor industriali s-a ridicat la 10,3%, în 1938—1939, la 21,46%, iar în 1946—1947, la 22,6%.

La ultimul curs menţionat, cel din 1946—1947, profilul profesional al elevilor era următorul:

— funcţionari superiori	2,4%
— avocaţi	7,9%
— comercianţi	6,2%
— meşteşugari	4,2%
— muncitori	22,6%
— fermieri şi pescari	49,9%
— alte profesiuni	0,2%
— fără profesiuni precise	6,6%

Cifrele procentajului diferă foarte mult de la un comitat la altul. Cel mai ridicat procentaj de muncitori îl dă comitatul Gävleborg (36,6), iar cel mai scăzut comitatul Halland (7,0%). Cel mai mare procentaj de fermieri şi pescari a fost în şcolile comitatului Skaraborg (67,4), cel mai scăzut în şcolile din Stockholm (12,5%) şi în cele ale comitatului Kopparberg (29,4%). Cifrele trebuiesc bineînţeles comparate cu profesia diferitelor grupe de elevi, cu populaţia totală a comitatului şi cu anumite perioade de timp.

Perspective de viitor

Să adăugăm cîteva cuvinte care nu sînt în legătură cu situaţia de azi, ci cu perspectivele de viitor, după înfiinţarea şcolii elementare de 9 ani.

În timpul perioadei de tranziţie, acele şcoli superioare populare care au elevi mici şi care au adoptat ca program de învăţămînt pe cel al şcolilor secundare de stat, vor avea de luptat cu o descreştere a numărului elevilor.

Totuşi limita de vîrstă pentru primirea în şcolile superioare populare nu va fi scăzută sub 16—17 ani, deoarece aceste şcoli sînt destinate adolescenţilor. Nu cred totuşi că problemele de învăţămînt pot fi rezolvate în Suedia numai prin şcoala elementară de 9 ani, cred că dimpotrivă, problemele de educaţie se vor dezvolta din ce în ce mai mult şi că şcoala superioară populară va continua să atragă pe tinerii studioşi. Aceştia chiar după terminarea cursurilor, în timpul muncii lor profesionale, vor simţi nevoia de a-şi îmbogăţi mereu cunoştinţele şi vor încerca să înţeleagă diferitele probleme sociale. Cred de asemenea că şcoala superioară populară are sarcina de a se îngriji de talentele din popor care se maturizează mai tîrziu şi pe care dintr-un motiv sau altul nu le-a promovat îndeajuns în timpul duratei cursurilor obligatorii.

Introducerea învăţămîntului de 9 ani în şcoala elementară va economisi şcolii superioare populare orele destinate cursurilor elementare ca ortografia, cititul şi aritmetica, ceea ce va prezenta un mare avantaj. Şcoala superioară populară va putea în schimb, să acorde mai mult timp studiului problemelor centrale, care ajută la dezvoltarea educaţiei cetăţeneşti şi a personalităţii.

În viitor, şcolile superioare populare vor trebui să organizeze cursuri pe termene scurte, destinate oamenilor mai vîrstnici, care au activat în asociaţii sau în conducerea locală şi care au nevoie să-şi împrospăteze cunoştinţele pentru a se descurca mai bine singuri.

De aceea şcolile superioare populare trebuie să-şi extindă şi să-şi adîncească legăturile cu asociaţiile de educare a muncitorilor adulţi. Ele trebuie să se identifice cu acestea.

Personal sînt de părere că şcolile superioare populare au posibilităţi de dezvoltare în viitor. Iar după introducerea învăţămîntului elementar de 9 ani, ele vor avea în primul rînd datoria de a-şi ridica mereu nivelul, mai ales dacă şi îndrumătorii lor vor continua să le ajute în muncă.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

OBSERVAŢII ASUPRA PROIECTULUI DE PROSPECT PENTRU ISTORIA PEDAGOGIEI IN R. P. R.

Prof. *VASILE NETEA*
Bucureşti

Importanţa „Proiectului de prospect" elaborat de Institutul de ştiinţe pedagogice a fost subliniată în mod concludent în discuţiile anterioare, aşa încît socotim inutil a insista asupra ei. Vom intra deci direct în miezul discuţiei, propunîndu-ne să analizăm, în primul rînd, cîteva din capitolele privitoare la învăţămîntul din Transilvania şi Banat şi îndeosebi, asupra acelui organizat pentru romîni.

Însă, de la început, trebuie să remarcăm că felul cum este prezentat procesul instructiv-educativ din aceste provincii, separat pentru romîni, unguri şi germani, complică înţelegerea fenomenelor respective. În proiect, diferenţierea procesului instructiv-educativ din Transilvania pe naţionalităţi, se face chiar din secolul al XI-lea, atunci cînd se ştie că nu se poate vorbi, în această perioadă, decît de diferenţierea feudală şi confesională — ortodocşi, catolici — a organizării procesului de învăţămînt. Pînă la începutul secolului al XVI-lea Transilvania este în plin ev mediu, trăind în formele lui de cultură, exprimate, pentru ortodocşi — adică pentru romîni — în limba slavonă, iar pentru catolici — unguri şi saşi — în limba latină.

Astfel, în subcapitolul „Procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică la romînii din Transilvania şi Banat (sec. XI-lea—XV-lea)" se arată că aceştia aveau şcoli parohiale, mănăstireşti etc., dar nu se precizează în ce limbă se desfăşura acest învăţămînt. Evident, nu poate fi vorba decît de un învăţămînt în limba slavonă, aceasta fiind limba bisericii, cunoscînd şi faptul că prima carte romînească, cu difuzare publică: *Evanghelierul lui Coresi* s-a tipărit abia la 1561. În subcapitolele privitoare la procesul instructiv-educativ la maghiari şi saşi, în secolele XI—XV, se precizează însă că învăţămîntul acestora, în aceleaşi şcoli bisericeşti, mănăstireşti etc., se desfăşura în *limba latină*, limba maternă fiind interzisă în şcoli.

Învăţămîntul în acea perioadă, indiferent de limba de predare, era religios. De altminteri la această dată — în secolul XI—XV — nu era încă formată din punct de vedere literar-ştiinţific, nici limba maghiară şi nici limba germană, care se vor limpezi abia sub acţiunea Reformei din secolul al XVI-lea. Dacă este vorba să stabilim anumite diferenţieri, ele trebuie făcute cu privire la limba învăţămîntului. Argumentul este cu atît mai justificat, pentru unguri, dintre care o mare parte vor rămîne catolici şi după Reformă, continuînd a folosi în învăţămînt şi chiar în învăţămîntul reformat, aceeaşi limbă latină. La 1659 Komensky arăta că în întreg regatul locuit de maghiari nu exista nici o şcoală în limba maghiară.[1] Prin această diferenţiere, pe principiul limbilor de cult, putem integra în proiect, fără a deschide un subcapitol, şi învăţămîntul sîrbilor din Banat, despre care nu se face nici o menţiune.

Pentru această perioadă a istoriei învăţămîntului din Transilvania (secolul al XI-lea pînă în secolul al XVI-lea) propun ca învăţămîntul să fie împărţit în două mari capitole:

a) învăţămîntul în limba slavonă.

b) învăţămîntul în limba latină.

---

[1] *I. Lupaş*, „Ce scria la 1659 Amos Comenius despre stările dintr-o ţară vecină", Foaia pentru minte, Braşov 1944, nr. 9.

Procedînd în felul acesta unitatea lucrării cîștigă, iar din punct de vedere istoric respectăm adevărul.

Pentru această periodizare mai pledează și faptul că deși învățămîntul celor trei naționalități a putut avea anumite deosebiri, pe lîngă limba de predare, în epocile în care s-a desfășurat sub influența bisericilor respective, îndată ce a intrat sub dependența statului, el a fost organizat pe baza aceloraşi legi și regulamente, urmărindu-se țeluri identice, singura deosebire constînd în limba de predare. *Legea principelui Gabriel Bethlen* (1624), *Ratio educationis* (1777) și *Norma regio* (1781), legea școlară austriacă din 1850, pentru a nu mai vorbi de legile din perioada dualismului austro-ungar (1867—1918), au fost legile fundamentale ale întregului învățămînt din Transilvania și Banat. Nu este oare mai util și mai clar să se înfățișeze în mod unitar influența avută de aceste legi?

În colegiile și liceele din Transilvania, indiferent dacă erau românești, ungurești sau săsești au urmat copii aparținînd tuturor naționalităților, deși în proporții numerice diferite, fiindu-le permis accesul în învățămîntul superior, din punct de vedere al pregătirii didactice, deși din punct de vedere politic și social existau pentru românii nenumărate dificultăți și interdicții.

Unii profesori români au predat în școli ungurești. Dintre ei amintim pe Ioan Piuariu Molnar, care a funcționat între 1791 și 1812 ca profesor de oftalmologie la Academia Romano-Catolică din Cluj, pe Iacob Mureșianu directorul liceului catolic unguresc din Brașov (1837—1857) și pe poetul Andrei Mureșianu.

Tratarea unitară a învățămîntului din Transilvania ar permite de asemenea prezentarea influenței lui Komensky într-un singur capitol în loc de a o împărți pe naționalități.

Prezentarea condițiilor economice, sociale, politice și culturale în care s-a desfășurat procesul instructiv-educativ în Transilvania și Banat, reclamă aceeași tratare unitară ca în manualul de „Istoria R.P.R." pentru învățămîntul mediu (ediția 1956).

Titlurile capitolelor privitoare la învățămîntul din Transilvania și Banat trebuie să păstreze astfel aceeași unitate ca și capitolele referitoare la învățămîntul din Muntenia și Moldova, cu mențiunea: școli în limba slavonă, latină, română, maghiară, germană, sîrbă etc.

Să urmărim acum procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică din Transilvania și Banat, așa după cum a fost formulată de către autorii proiectului.

În primul rînd, trebuie să remarcăm stăruința colectivului pentru a cuprinde un material atît de vast și variat, urmărind să pună în lumină atît eforturile și realizările românilor, cît și ale ungurilor și germanilor. În linii generale, stăruința colectivului a izbutit, deși nu pe toate planurile, să-și atingă țelul propus și a adus în discuție un material vrednic de cea mai mare luare aminte. Subcapitolele privitoare la învățămîntul maghiar și săsesc sînt, îndeosebi, redactate cu multă conștiinciozitate, bazată pe o serioasă informație istorică. În prezentarea situației economice, sociale, politice și culturale, datorită metodei de lucru, ale cărei insuficiențe le-am evidențiat mai sus, există însă unele lacune și incoerențe care, în momentul în care problema va fi tratată în mod unitar, se vor remedia cu ușurință. Astfel, la expunerea situației din secolul al XI-lea și XV-lea, nu poate lipsi menționarea răscoalei de la Bobîlna (1437), care se tratează numai în subcapitolul dedicat învățămîntului românesc, în secolul al XVII-lea răscoala șașilor din Brașov (1688), iar în secolul al XVIII-lea răscoala secuilor de la 1762. Nu se poate trece cu vederea stăpînirea Transilvaniei de către Mihai Viteazul (1599—1600), care, deși scurtă, a avut consecințe politice, militare și culturale, care vor dăinui multă vreme după moartea voievodului român și în decursul căreia secuii au fost aliații săi.

Acest eveniment nu este menționat în nici unul din cele trei subcapitole din sec. XV—XVII, deși prin tratatul încheiat cu Sigismund Báthory la 1595, Mihai obținuse ca mitropolitul de Alba-Iulia să fie supus jurisdicției mitropolitului de la Tîrgoviște. Se consolidează astfel legăturile religioase și culturale între cele două provincii: schimburi de cărți, schimburi de oameni etc. Acesta este un fapt de o deosebită importanță, mai ales că el a durat pînă la unirea unei părți a românilor ardeleni cu biserica papală (1700) și nu poate fi ignorat într-o istorie a învățămîntului, a cărei susținătoare și organizatoare în Transilvania, a fost, în primul rînd, biserica.

În subcapitolul privitor la învățămîntul maghiar din Transilvania din secolele XV — XVII, acolo unde se vorbește despre „chemarea de profesori din străină-

tate", citindu-se numele lui Opitz și al lui Biesterfeld, remarcăm lipsa nejustificată a lui Ioan Heinrich Alstedt (Alstedtius) care a funcționat la Colegiul academic Bethlen din Alba-Iulia timp de 9 ani (1630—1639). Alstedt, profesor la universitatea din Herborn, a fost considerat ca unul din cei mai renumiți bărbați ai secolului al XVII-lea, autor a peste 60 lucrări pedagogice, filozofice și literare. El a fost în același timp profesorul lui Komensky.

Urmărind procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică la romînii din Transilvania și Banat, constatăm că lacunele sînt mai numeroase, iar formularea mai puțin precisă, pe alocuri chiar vagă, limitîndu-se la prea multe generalități obscure, putînd da naștere la confuzii și interpretări nejustificate. Astfel, la prezentarea situației din secolele XI—XV trebuie adăugat procesul de colonizare a secuilor și a sașilor, care se realizează în secolele XII—XIII.

În subcapitolul privitor la situația învățămîntului la romînii din Transilvania în secolul al XI-lea în care se arată că „educația și învățămîntul se făceau în școli parohiale, mănăstirești și episcopale", trebuie neapărat să se menționeze activitatea mănăstirii ortodoxe din Perii Maramureșului, al cărei egumen era autorizat la 1391 de către patriarhul Constantinopolului să îndeplinească și funcțiile episcopești de pregătire și sfințire a preoților din Maramureș și nordul Ardealului.

La Peri s-au făcut, de către călugării și diecii acestei mănăstiri, cele dintîi traduceri romînești din limba slavonă: *Psaltirea* și *Apostolul*[2] Centrul cultural de la Peri nu poate fi trecut cu vederea, și nici cel de la mănăstirea Prislopului din sudul Transilvaniei, întemeiată de călugărul Nicodim în 1404—1405, unde în secolul al XV-lea și al XVI-lea era o reședință episcopală și funcționa una din cele mai bune școli romînești ale timpului[3]. În subcapitolele privitoare la învățămîntul maghiar și german, astfel de centre și școli, chiar pentru secolele XI—XV-lea, sînt menționate cu precizione și stăruință.

Este apoi neîntemeiată afirmația făcută în legătură cu „începutul școlilor de la Brașov" care ar fi avut „caracter practic comercial". Școala respectivă, care nu funcționa în Brașov ci în afara orașului, pe lîngă biserica Sf. Nicolaie din Schei, a fost înființată la 1495 și a avut vreme îndelungată un caracter eminamente religios ortodox, dascălii și grămăticii — uneori preoți și cîntăreți ai bisericii Sf. Nicolaie — avînd îndeletniciri exclusiv religioase și literare. O școală cu caracter practic, comercial se va înființa la Brașov abia în secolul al XIX-lea de către negustorii brașoveni îndrumați de George Barițiu. La 1495 nu putea fi vorba de o școală comercială, într-o vreme cînd romînii nici nu aveau încă acces în orașe.

Secolul al XVII-lea este insuficient prezentat ca situație economică, socială, politică și culturală. Toate elementele menționate pentru a lămuri această situație, aparțin exclusiv secolului al XVI-lea: războiul țărănesc de la 1514, bătălia de la Mohaci (1526), transformarea Transilvaniei în principat independent etc. Pentru secolul al XVII-lea din acest punct de vedere nu se menționează nimic, deși tocmai în acest secol se pun temeliile unor stări de lucruri care vor dura pînă în 1918 și unele chiar pînă în zilele noastre. Într-adevăr, trecînd peste domnia lui Mihai Viteazul, pe care am menționat-o mai sus, în acest secol Transilvania ajunge sub dominația austriacă, impusă cu armele la 1688 și codificată la 1691 prin Diploma Leopoldiană. La 1698, prin făgăduieli și amenințări, se operează apoi trecerea unei părți a romînilor ardeleni sub jurisdicția papalității, creîndu-se biserica greco-catolică, și începîndu-se procesul catolicizării romînilor.

Se remarcă, în proiect, introducerea limbii materne în instituțiile de cultură (biserici, școli, tipografii), dar nu se menționează numele celui care, trecînd peste încercările sporadice făcute pînă la dînsul, a decretat introducerea limbii romîne în bisericile ortodoxe, în mod obligatoriu, înlocuind limba slavă-sîrbă. Acesta este mitropolitul Sava Brancovici (1656—1659) și (1661—1680) care, prin soborul ținut la Alba-Iulia în 1675, a adus hotărîrea ca în biserică și în celelalte locuri *„cuvîntul lui Dumnezeu... să se vestească în rumâneşte... cărțile care sînt scrise și scoase pre limba rumânească să*

[2] *N. Iorga*, „Istoria Romînilor", vol. IV, pag. 439.

[3] *N. Albu*, „Istoria învățămîntuluui romînesc din Transilvania pînă la 1800", 1944, pag. 16.

se cetească şi să se înveţe... iar popii care nu se nevoiesc cu rumânie ci tot cu strbie... aceia cu un cuvînt să se oprească din popie" [4].....

Ţinînd seama şi de importantul rol politic jucat de mitropolitul Sava Brancovici, care, în 1688, a făcut şi o călătorie la Moscova pentru a cere protecţia Rusiei ortodoxe asupra românilor din Transilvania [5], socotim că numele şi activitatea sa trebuiesc reţinute şi apreciate la valoarea ce li se cuvine. Cum ar putea lipsi din acest capitol menţionarea „Noului Testament", tipărit la Alba-Iulia în 1648, de către mitropolitul Simion Ştefan, un adevărat monument de limbă literară românească?

În acest secol se menţionează apoi, pentru prima oară în proiect, existenţa unor manuale şcolare româneşti, citîndu-se *Bucoavna de la Bălgrad*, tipărită în 1699. Acesta este însă, fără îndoială, întîiul manual considerat ca atare, dar, în întreg secolul al XVII-lea, ca şi în ultima jumătate a celui precedent, s-au folosit în şcoli o serie de catehisme, evangheliare, psaltiri şi liturghiere, care, fără a fi numite manuale, au îndeplinit totuşi această funcţie didactică, ele fiind singurele cărţi româneşti care circulau în Transilvania. În proiect nu se menţionează însă decît două catehisme luterane, de la Sibiu (1544) şi Braşov (1559). Din acelaşi capitol nu trebuie să lipsească activitatea dascălilor de la Braşov şi mai ales a lui Ion Costea şi a lui Petre Şoanul.

Urmărind situaţia economică, socială, politică şi culturală în Transilvania din secolul al XVIII-lea şi al XIX-lea pînă la 1848, constatăm şi aici, ca şi la capitolul precedent, că deşi se prezintă un secol şi jumătate de istorie, (1700—1848) şi tocmai perioada în care viaţa românească ia un mare avînt, totuşi evenimentele în cadrul cărora se va realiza procesul instructiv-educativ se opresc la 1784 (Horia, Cloşca şi Crişan). Nu s-a înregistrat astfel acţiunea pentru înfiinţarea regimentelor româneşti de graniţă, care vor da naştere, în nordul Transilvaniei, la unele răscoale ţărăneşti (1763—1764) şi pentru care se vor înfiinţa apoi o întreagă serie de şcoli, menţionate de altminteri în subcapitolul referitor la procesul instructiv-educativ. Înfiinţarea şi expunerea rolului lor trebuiau însă prezentate în cadrul situaţiei economice, sociale, aşa cum de altfel se face în subcapitolul dedicat învăţămîntului maghiar. Nu trebuie apoi uitat „Supplex libellus valachorum" (1791).

Nu se menţionează apariţia primelor ziare şi reviste româneşti din Transilvania: *Foaia pentru Minte, Inimă şi Literatură* şi *Gazeta Transilvaniei* la 1838, care vor avea un rol covîrşitor pentru răspîndirea culturii în mase şi în pregătirea mişcării revoluţionare de la 1848. Ele au avut, de asemenea, o contribuţie hotărîtoare în dezbaterea problemelor de educaţie şi învăţămînt şi în susţinerea iniţiativelor pentru înfiinţări de şcoli.

În acelaşi subcapitol trebuie inclusă şi lupta pentru apărarea limbii române susţinută de Simion Bărnuţiu, luptă care s-a deslănţuit în urma legii votate în 1842 de către Dieta din Cluj, prin care se cerea introducerea în termen de 10 ani a limbii maghiare în şcoli şi în administraţia bisericească.

Sînt numeroase lacunele în expunerea procesului de instrucţie şi educaţie din această perioadă. Astfel se omite faptul că în deceniile al patrulea şi al cincilea din secolul al XVIII-lea au existat două însemnate şcoli ortodoxe: *Răşinari* (1733) şi *Poiana Sibiului* (1748), pentru cea dintîi tălmăcindu-se, mai tîrziu, de către preotul Sava Popovici, chiar şi o *Gheografie* din limba rusă (1785).

Deşi se menţionează avîntul şcolilor româneşti în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, sub influenţa bisericii greco-catolice, nu se citează nominal liceul de la Blaj, înfiinţat în 1754, şi nici seminarul-internat de la Oradea (1792), aşa cum s-a făcut pentru colegiul Bethlem de la Alba-Iulia - Aiud şi pentru liceele săseşti de la Braşov, Sibiu şi Bistriţa. Nu se citează nici numele celui de al doilea liceu românesc, înfiinţat la Beiuş în 1820, nici înfiinţarea seminarului ortodox de la Sibiu (1811) şi nici înfiinţarea preparandiei de la Arad (1812). De altfel, deşi se menţionează dezvoltarea unor şcoli la Braşov, Haţeg, Orăştie, Sibiu, totuşi Aradul şi Beiuşul, care au jucat un rol atît de important în viaţa culturală a românilor din Transilvania, nu sînt consemnate nominal. Subcapitolele maghiar şi săsesc referitoare la aceeaşi epocă sînt cu mult mai bogate în precizări şi menţionări decît subcapitolul românesc.

---

[4] *Marina I. Lupaş*, „Mitropolitul Sava Brancovici", 1942, p. 68—69.
[5] *Vasile Netea*, „Istoria Memorandului", Buc., 1947, p. 83—84.

Este necesar să se evite generalizările sau enunţările vagi („şcoli preparandiale, gimnazii, licee, manuale şcolare, cărţi bisericeşti") care, neaducînd nici un nume, nu stimulează la discuţie şi nu îndeamnă la cercetări. Pentru secolele XVIII şi XIX pînă la 1848, în ceea ce priveşte manualele, deşi în proiect se menţionează existenţa lor, totuşi nu se arată numele nici unui manual, ca de pildă: *De lipsă cărticea...* (1776), prima metodică românească, *Bucvariu* (1777), prima carte pentru elevii de la sate, *Ducerea de mînă către aritmetică* din 1776 etc.

Din acest capitol nu poate să lipsească apoi numele lui George Barijiu (1812—1893), omul de numele căruia se leagă dezvoltarea şcolii româneşti din Braşov (1836), nu de la biserica Sf. Nicolaie, care este, prin scrierile şi prin practica sa profesională, unul din remarcabilii pedagogi români din secolul al XIX-lea. Locul său în istoria pedagogiei româneşti trebuie fixat definitiv. Şcoala sa a avut şi preocupări practice, comerciale, iar ca urmare a activităţii sale didactice s-a înfiinţat la Braşov în 1850, un mare liceu românesc.

Asupra capitolului dedicat perioadei 1848—1918 care, la expunerea „situaţiei", trebuie să cuprindă „Pronunciamentul din 1868", înfiinţarea partidului naţional român (1869), Memorandul din 1892 etc., socotim necesar să precizăm că şcolile româneşti care au funcţionat în această perioadă s-au înmulţit şi s-au consolidat datorită întăririi burgheziei naţionale române şi luptei poporului nostru pentru lumină şi libertate.

Trebuie arătat clar că în Transilvania şi Banat învăţămîntul confesional elementar, cel mai răspîndit, se întreţinea direct din contribuţia poporului, fiecare sat plătindu-şi învăţătorii. Numai în acest fel s-a putut susţine un învăţămînt în limba română.

În prezentarea procesului instructiv-educativ din această perioadă lipsesc o întreagă serie de instituţii şi de personalităţi, care se cer menţionate şi puse în lumina meritată. Se repetă şi aici aceleaşi generalităţi vagi ca şi în capitolul anterior („dezvoltarea şcolilor medii şi săteşti, şcoli elementare, normale... programe, manuale, etc."), fără a se cita numele lor şi fără a se arăta că în această perioadă s-au înfiinţat cele două mari licee din Transilvania: Braşov (1850) şi Năsăud (1863), precum şi gimnaziul de la Brad care împreună cu cele de la Blaj şi Beiuş au avut o importanţă excepţională, atît prin profesorii cît şi prin elevii lor. O bună parte din cărturarii şi scriitorii ardeleni din această epocă: Ion Pop Reteganul, George Coşbuc, St. O. Iosif, Alexandru Ciura, Octavian Goga, Ion Agîrbiceanu, Liviu Rebreanu etc., au urmat cursurile liceelor amintite. Ele trebuie deci cu atît mai mult evidenţiate pentru a putea fi urmărite cu atenţia meritată. Alături de numele mitropolitului Andrei Şaguna, la subcapitolul „dezvoltarea şcolilor medii şi săteşti" (pag. 77) se vorbeşte şi de *Iosif Şterca Şuluţiu*. Cred că este o greşeală de tipar, numele vizat fiind cel al mitropolitului greco-catolic *Alexandru Şterca Şuluţiu*. Iosif Şterca Şuluţiu a fost preşedintele „Astrei" între anii 1904—1911.

Este apoi insuficient prezentată „dezvoltarea gîndirii pedagogice" în perioada de la 1848 pînă la 1918, întreaga mişcare pedagogică — ca idei şi contribuţii la întocmirea de manuale — fiind reprezentată abia prin două nume *Vasile Petri* şi *Petre Pipoş*. Cred că trebuie menţionată contribuţia lui *Ion Popescu* (1832—1892) redactorul „Organului pedagogic" (1863), al „Compendiului de pedagogie" şi al „Psihologiei empirice", a lui *Ion Meşotă* (1837—1878), directorul liceului din Braşov, autor al unor manuale de istorie cu o largă circulaţie şi a unor studii: „Expunerea cîtorva fenomene sufleteşti cu privire la expresiunile psihologice în limba românească" (1866), „Şcoalele reale în comparaţie cu gimnaziul" (1873), „Femeia şi emanciparea ei" (1877) de o reală importanţă. Nu se menţionează nici activitatea lui *Virgil Oniţiu* (1864—1915), director al aceluiaşi liceu, care a redactat timp de 21 ani anuarul şcolii (1895—1915), un plan de învăţămînt pentru limba română (1893), cărţi de citire pentru clasele I—IV etc. *Petre Şpan* (1860—1911) este autorul unor studii despre „Întrebări de educaţiune şi instrucţiune" (1891), „Treptele formale ale învăţămîntului" (1898), „Idei pregătitoare de pedagogie" (1902), „Lecţii de didactică, de psihologie şi de pedagogie" (1906—1908) şi a înfiinţat revista pedagogică „Vatra şcolară" (1907); *Dimitrie Comşa* (1846—1931) profesor la Institutul teologic din Sibiu a fost unul din redactorii „Foii pedagogice" (1897) şi al gazetei „Economul". Nici Petre Şpan şi nici D. Comşa nu sînt menţionaţi însă în proiect, cum nu sînt menţionaţi nici *D. Popovici Barcianu, Teodor Ceontea, Andrei Bîrseanu, Vasile Goldiş, Horia Teculescu* şi nici unul din profesorii Blajului: *Cipariu, Bărnuţiu, Ioan Rusu*, autorul primului tratat de geografie în limba română: „Icoana pămîntului" (1842) sau *Aron Pumnul*, profesorul lui Eminescu şi atîţia

alţi remarcabili pedagogi şi cărturari transilvăneni, asupra cărora spaţiul nu ne îngăduie să insistăm. N-am găsit apoi nici o menţiune asupra învăţămîntului muzical, deşi în Transilvania, în această epocă funcţionează o întreagă serie de maeştri ai cîntecului romînesc, precum: *Dimitrie Cunţanu, Gh. Dima, Timotei Popovici, Ioan Vidu* etc. Nici asupra predării lucrului manual, deşi scrierile profesorilor sibieni *D. Popovici-Barcianu*, „Lucrul de mînă în şcoalele de băieţi" (1885) şi *Gh. Moianu* „Lucrul în şcoală" (1895), aceasta din urmă fiind tradusă şi în limba germană de către Rudolf Petzel sub titlul *Erziehliche Knabenhandarbeit* şi tipărită la Viena în 1898, sînt vrednice de a fi consemnate. Dealtfel Gh. Moianu a organizat în 1894, la Bucureşti, din însărcinarea Ministerului, primul curs de lucru manual pentru învăţătorii din Romînia. O altă omisiune: la pagina 77, în subcapitolul referitor la procesul instructiv-educativ maghiar, se menţionează înfiinţarea universităţii din Cluj (1872). Menţiunea trebuie folosită şi la subcapitolul romînesc pentru a pune în lumină înfiinţarea catedrelor de limba şi literatura romînă la universităţile din Cluj şi Budapesta, ai căror primi titulari au fost *Grigore Şilaşi* şi *Alexandru Roman*.

Dintr-un asemenea tratat nu poate să lipsească nici biografia şi activitatea lui *Visarion Roman* (1833—1885), învăţător un timp în comuna Răşinari, unde a înfiinţat cea dintîi cooperativă de pe întreg cuprinsul ţării noastre (1867). Visarion Roman este omul de numele căruia se leagă înfiinţarea băncii „Albina" din Sibiu, redactarea unor însemnate periodice ardeleneşti: *Amicul şcoalei, scriptură pedagogică pentru educatori şi toţi bărbaţii de şcoală* (1860—1880), *Calendar pentru săteni, Progresul* (1886), Albina Daciei (1877—1880) şi a unei întregi serii de manuale: *Aritmetica pentru şcoalele poporale* (1858), *Geografia împărăţiei austriace cu introducere în geografia peste tot* (1861), *Legendar* (carte de citire) *pentru şcoalele poporale* (1861) etc. El a atacat de asemenea şi probleme importante din domeniul educaţiei: *Chemarea şi cultivarea femeii* (1854), *Chemarea unui tată de familie, în privinţa creşterii puncilor lui* (1854), *O provocare prietenească către toţi învăţătorii şcoalelor noastre poporale*, arătînd necesitatea înfiinţării cercurilor culturale învăţătoreşti şi a unei reviste pedagogice.[6] El constituie o mare pildă de activitate obştească.

Autorii proiectului înfăţişează contribuţia lui *Ion Pop Reteganul* în problema deprinderilor practice agricole ale elevilor (pag. 77). Menţiunea e fericită, dar insuficientă. Principala activitate a lui Ion Pop Reteganul s-a desfăşurat în domeniul culegerii populare şi a redactării de gazete pentru sate. Trebuie deci valorificată contribuţia lui Ion Pop Reteganul şi în acest domeniu.[7]

Vag şi insuficient formulată este partea privitoare la presa pedagogică ardeleană: reviste, foi cu caracter pedagogic (pag. 77) fără a se preciza nici un nume. Voi cita cîteva, care ar trebui menţionate în proiect: *Amicul şcoalei* (1860), *Organul pedagogic* (1863), *Foaia scolastică* (1873), *Şcoala şi familia* (1886), *Convorbiri pedagogice* (1886), *Şcoala romînă* (1875), *Biserica şi şcoala* (1877), *Şcoala practică* (1882), *Foaia pedagogică* (1897), *Pedagogia nouă* (1900), *Vatra şcolară* (1907) etc.

Lipseşte apoi orice menţiune cu privire la monografiile şcolare publicate în această perioadă: Iuliu Vuia *„Şcoale romîneşti bănăţene"* (1896); R. E. Roşca *„Monografia institutului seminarial din Sibiu"* (1911); T. Botiş *„Istoria şcoalei normale şi a institutului teologic din Arad"* (1922); V. Şotropa şi N. Drăganu *„Istoria şcolilor năsăudene"* (1913); C. Pavel *„Şcoalele din Beiuş"* (1928); N. Comşa *„Dascălii Blajului"* (1940) etc., deşi fără studierea acestora nu se poate urmări rolul îndeplinit de şcolile noastre în Ardeal şi Banat.

În analizarea procesului instructiv-educativ din perioada 1918—1944 se vorbeşte despre etatizarea şcolilor romîneşti rămase confesionale ortodoxe şi greco-catolice. Formularea este prea categorică, deoarece nu toate şcolile confesionale ortodoxe şi greco-catolice au fost etatizate în acelaşi timp şi în acelaşi fel, unele dintre ele, mai ales cele medii şi superioare, avînd un regim special bazat pe dreptul de conducere şi control al ambelor autorităţi: statul şi biserica. Este deci vorba de un sistem bicefal, care trebuie lămurit.

---

[6] *V. Netea*, Noi contribuţii la cunoaşterea vieţii lui Visarion Roman — Sibiu, 1942 şi „De la Petru Maior la Octavian Goga", Buc. 1944, pag. 75—119.

[7] *V. Netea*, Ion Pop Reteganul. Bio-bibliografie, Buc. 1941.

Cred că trebuie cercetată și situația învățămîntului romînesc din Transilvania de nord, căzut și el victima hortismului șovin și reacționar. Cei patru ani de activitate didactică în această parte a țării (1940—1944) trebuie urmărită cu o deosebită atenție, spre a înregistra și valorifica toate acțiunile și contribuțiile aduse pentru organizarea învățămîntului romînesc sub regimul hortist.

Ne oprim deocamdată aici cu aceste observații.

La momentul oportun, după ce se vor fi pronunțat și alți cercetători, vom reveni însă — dacă va fi nevoie — pentru a încerca să dăm învățămîntului din Transilvania și Banat o formulare definitivă, bazată pe toate observațiile și constatările valabile.

IN AȘTEPTAREA MANUALULUI DE ISTORIA LITERATURII ROMÎNE PENTRU ULTIMA CLASĂ A ȘCOLII MEDII

MARCU TRAIAN
Prof. Școala medie nr. 6, Cluj

În discuțiile care s-au purtat pe marginea viitorului manual de istoria literaturii romîne s-au ridicat pînă acum o serie de probleme importante și s-au expus păreri judicioase din partea profesorilor chemați să se pronunțe asupra felului cum ar dori să vadă înfăptuit acest manual.

Nu ne îndoim că redactorii, care se găsesc în fața unei programe noi, mai largi și mai cuprinzătoare ca cea din trecut, vor ține seama de toate cerințele pedagogice, de nivelul mediu de pregătire al elevilor noștri la o anumită vîrstă, de nevoile învățămîntului și de neajunsurile manualelor precedente. De aceea, toate sugestiile venite din partea profesorilor, care la catedră se lovesc zilnic de greutățile predării, merită să fie cercetate cu luare aminte, pentru a se realiza o lucrare didactică cît mai bună.

Din tot ceea ce s-a scris de către o serie de cadre competente și autorizate se desprinde limpede faptul că cerințele sînt extrem de multe și de variate, iar dificultățile care stau în fața colectivului sînt foarte serioase și de loc neglijabile.

Vom încerca să schițăm și noi, în continuare, cîteva opinii în parte personale, în parte discutate în prealabil cu colegii de specialitate în cadrul cercului profesorilor de limba romînă din orașul Cluj; pornim nu atît de la planul și metoda de lucru expuse în paginile semnate de tov. Bojin — care nu sînt îndeajuns de complete pentru a ne da seama cum va arăta viitorul manual —, ci de la actualele texte, redactate potrivit programei analitice în uz, comparate ca tehnică de redactare cu manualele claselor a VIII-a și a IX-a și cu manualele anterioare anului 1948, pentru a încerca să stabilim și ceea ce ar fi de evitat în noul manual, dar și felul cum socotim că ar trebui conceput.

Discuțiile de pînă acum au semnalat în unanimitate stilul „savant" al manualelor actuale, adesea inaccesibil elevilor.

Se cuvin semnalate însă și lipsuri de altă natură, incontestabil mai grave. Uneori analizele literare din aceste manuale au fost făcute numai formal, cu o superficialitate și cu o lipsă de pătrundere a esențialului de-a dreptul neîngăduite. Vom cita ca exemplu o analiză „model" făcută uneia din cele mai adînci și mai răscolitoare elegii eminesciene: „Ce te legeni..." în care, în forma simplă a versului poporan, fiecare cuvînt, fiecare imagine, oglindește zguduitoarea tragedie a vieții scriitorului:

„De ce nu m-aș legăna,
„Dacă trece vremea mea!
„Ziua scade, noaptea crește
„Și frunzișul mi-l rărește".

Ei bine, iată cum tălmăcește manualul, la pag. 122, această creație a lui Eminescu: „Poetul a creat poezia „Ce te legeni..." cîntec de jale al codrului, care în pragul iernii se vede despuiat de haina vegetală și părăsit de păsări, lipsit deci de tot ce formează bogăția, mișcarea, viața lui proprie".

Nici unui dascăl serios credem că nu-i este îngăduit să se mărginească la un astfel de comentar pe marginea acestei poezii.

Şi iată că aici se pune o problemă nouă, privind de astă dată redactarea manualului viitor: în ce măsură este necesar ca manualul să ofere elevilor materia comentată şi analizată în amănunt? Pînă unde trebuie să mergem spre a lăsa suficient cîmp de afirmare şi personalității profesorului, chemat să pună în comentarea textelor căldura înțelegerii sale şi a sufletului său, dar să lăsăm şi elevilor, prin sugerarea unor metode de muncă personală în interpretarea operei, satisfacția capacității lor de a descoperi în operele citite gîndurile intime ale creatorului? — fiindcă studiul literaturii urmăreşte tocmai acest scop: de a înzestra pe viitorul cetățean cult cu capacitatea de a înțelege şi interpreta singur ideile şi sentimentele cuprinse în operele literare.

Pornind de la acest punct de vedere, unele manuale mai vechi de literatură pentru clasele medii erau simple culegeri de texte, precedate doar de cîteva rînduri biografice despre autori şi însoțite de două-trei note în subsolul paginilor — culese cu caractere mărunte — care comentau sumar textul. Întreaga sarcină de analiză a bucăților era lăsată în seama profesorului. În noile manuale s-a adoptat un punct de vedere cu totul opus. Din motive multiple — dintre care nu este lipsit de interes să enumerăm pe de o parte insuficienta pregătire a unor cadre didactice improvizate, cărora trebuia să li se servească întreg materialul comentat gata, pe de altă parte o anumită poziție în materie de estetică şi teoria literaturii, care impunea o linie precisă în interpretarea operelor — autorii de manuale au socotit necesare comentarii cît mai ample, au abuzat de anumite formule care au dus uneori la o falsă idee despre felul cum trebuie înțeleasă literatura şi s-au cristalizat adesea în limbajul elevilor — atît în răspunsurile orale cît şi în lucrările scrise — într-o exprimare stereotipă, lipsită şi de conținut şi de o cît de vagă încercare de interpretare estetică a operelor. Această problemă nu trebuie neglijată. Colectivul de redactare are datoria să selecționeze materialul care va intra în noul manual după criteriile artistice cele mai severe. Ştim cu toții — şi Congresul scriitorilor a relevat în anul trecut acest neajuns al literaturii contemporane — că există opere cu conținut ideologic just, dar nerealizate artistic. Din acest punct de vedere s-a abuzat cu extensiunea acordată în culegerile de texte operelor unor scriitori foarte tineri, despre care cu greu am putea afirma că trebuie să-i socotim de pe acum „consacrați".

Colectivul viitorului manual trebuie să pună un accent mai mare pe realizarea artistică a operelor şi să găsească o cale de mijloc în extensiunea analizei literare a operelor.

Din acest punct de vedere nu putem lăsa fără o mențiune elogioasă munca colectivului care a redactat manualul de clasa a VIII-a. Şi aici analizele sînt uneori prea vaste şi se repetă după același tipic al „îndrumărilor analitice". Caracterizările de eroi la genul epic şi dramatic sînt prea întinse şi ele ar putea fi lăsate pe seama elevilor. Uneori se strecoară şi aici, în caracterizări, unii termeni nepotriviți care ar putea fi evitați. Astfel, de exemplu, într-un loc se vorbeşte despre „patosul" revoluționar al unei poezii, formulă care putea fi înlocuită cu o expresie corespunzătoare mai accesibilă. Preocuparea de realizarea artistică a operelor şi grija pentru nivelul de înțelegere al elevilor este însă pretutindeni pe primul plan.

Vorbind de manualul clasei a VIII-a, am făcut cu un anumit tîlc această scurtă digresiune. Ea ne dă prilejul să scoatem la iveală şi alte lipsuri serioase în culegerile de texte pentru clasa a X-a, lipsuri care se cer remediate de viitorul manual. Studiind, de exemplu, genul liric în clasa a VIII-a, elevii învață că acest gen are mai multe subîmpărțiri: lirică cetățenească, lirică intimă şi lirică peisagistă. În studierea clasicilor în clasa a IX-a această grupare de opere se mai aplică în studiul operei lui Eminescu sau Coşbuc. În culegerea de texte de clasa a X-a însă acest criteriu se estompează. În volumul I abia mai găsim oglindită lirica peisagistă în capitolele consacrate lui St. O Iosif şi Topîrceanu (nu însă la Macedonschi, Cerna, Arghezi etc.), iar în volumul al II-lea ea se pierde complet. Unicul criteriu de selecționare a operelor destinate să fie analizate este acela al conținutului, uneori cu neglijarea manifestă a criteriului estetic. Toți poeții sînt priviți numai prin prisma „artiştilor-cetățeni".

Această concepție, prea unilaterală în felul de a privi literatura contemporană, socotim că reprezintă oarecare îngustime de orizont, oarecare lipsă de perspectivă.

Există în creația liricilor contemporani reprezentativi atîtea pagini de lirică intimă de o profundă sensibilitate și de o rară frumusețe, dar ele sînt ignorate. Ca pedagogi nu putem nesocoti marele rol al artei din toate timpurile în opera de șlefuire a sufletului omenesc.

Tot în legătură cu felul cum socotim că ar fi bine să fie prezentată poezia în general, menționăm că am dori o preocupare mai atentă pentru contribuția scriitorilor la îmbogățirea limbii literare, pentru varietatea formelor de versificație întrebuințate — care imprimă caracterul tehnic de creație poetică al epocii —, o preocupare pentru măiestria particulară a poeților în ceea ce privește construcția versului și a strofei, pentru muzicalitatea versurilor, pentru o anumită armonie interioară a lor — care distinge pe unii creatori de mare talent —, pentru corespondența armonică dintre fondul de sentimente și imaginile întrebuințate de poet, pentru tehnica versului liber etc.

Ni se va reproșa că am schițat un întreg program de artă poetică. Dar pentru absolvenții ultimei clase a școlilor medii îl socotim necesar. Aplicarea lui ne-ar ajuta să creăm în sînul publicului nostru cititor atmosfera sau climatul de sensibilitate artistică pe care epoca contemporană îl impune.

Observațiile făcute pe marginea genului liric sînt aplicabile și celui epic și dramatic. Am remarcat cu toții că în analiza unor astfel de opere elevii urmăresc mai mult acțiunea, personajele și peripețiile lor, iar la examinare se mărginesc la rezumate și nu pricep că noi studiem creația literară a *autorului*, urmărim tehnica compoziției, mijloacele de caracterizare a personajelor sau ale epocilor, bogăția limbajului etc., nu povestirea evenimentelor. În analiza fie în scris, fie oral, a unei opere ca drama „Bălcescu" sau a unui roman ca „Un om între oameni", elevii se ocupă invariabil de viața eroului și nu sînt de loc tentați să vorbească despre arta scriitorului.

Nu știm cum va oglindi manualul evoluția criticii literare în secolul al XX-lea pînă în epoca contemporană. Aici perspectiva istorică e mult mai necesară decît în alte domenii de cercetare. Judecățile de valoare trebuie să se întemeieze pe argumente certe și statornice, dar, din păcate, în opiniile critice din ultima vreme e prea multă labilitate și inconsecvențele sînt adeseori de-a dreptul stridente.

O ultimă sugestie mai credem utilă în ceea ce privește tratarea monografică a autorilor prevăzuți în programă. În actualele manuale de clasa a IX-a această problemă s-a rezolvat destul de capricios. La unii autori prezentarea începe cu biografia, urmată de analiza operei, la alții (de exemplu, Caragiale), analiza este încorporată în biografie pentru unele opere, iar pentru altele este dezvoltată pe larg aparte. Pentru o mai metodică sistematizare a materialului, ar fi bine să se adopte un mod unitar de prezentare, care credem că ar trebui să cuprindă următoarele puncte:

1. Elemente biografice, limitate la strictul necesar.
2. Enumerarea operelor, cu anii primelor ediții.
3. Texte literare menite a fi analizate.
4. Cîteva analize literare cuprinzînd elemente esențiale necesare îndrumării elevilor.
5. Caracterizarea autorului, întemeiată pe sinteza întregii opere.

În ceea ce privește grija pentru prezentarea tehnică a manualului, clișee, reproduceri etc., ea revine, desigur, Editurii de stat didactice și pedagogice.

N-am intrat în comentarii mai ample asupra problemelor pe care le ridică noul manual în ceea ce privește programa analitică sau criteriul de periodizare. Felul cum au fost prezentate aceste probleme de cei care și-au exprimat părerile anterior, dovedește chibzuința și maturitatea unor dascăli încercați, dar scot în evidență și complexitatea cerințelor cărora colectivul redacțional trebuie să le facă față. Accentuăm însă justețea observației de o deosebită însemnătate făcută de tov. prof. Beldescu, de la Școala pedagogică din Buzău, referitoare la necesitatea varietății textelor alese pentru analiză. În adevăr, bogăția literaturii noastre nu justifică limitarea manualelor la un număr foarte redus de opere literare pe care le comentăm — cu oarecare adaosuri cerute de nivelul de înțelegere al elevilor — din clasa a V-a pînă în clasa a XI-a. Reluăm la noțiunile de teoria literaturii în clasa a VIII-a aceleași opere studiate odată în ciclul elementar (*Harap Alb, O scrisoare pierdută, Uzina vie, Mitrea Cocor* etc.) și le reluăm din nou, a treia oară, în ultimele clase, la studiul monografic al autorilor. În această problemă trebuie găsit neapărat un corectiv, căci actuala situație

duce pe de o parte la lipsa de interes pentru materie, pe de altă parte la falsa impresie a unei sărăcii literare care nu corespunde realității.

Încheiem exprimîndu-ne satisfacția pentru modul nou — pozitiv — în care se elaborează noul manual: cu consultarea largă a cadrelor didactice direct interesate și, ca atare, în măsură să dea sugestii prețioase colectivului redacțional. De aici și convingerea noastră că, neîndoios, manualul va fi bun.

SEMINARUL INTERNAȚIONAL DE LA SINAIA PENTRU PROBLEMELE EDUCAȚIEI ADULȚILOR IN EUROPA

Începînd cu data de 20 mai și pînă la 2 iunie, Sinaia, în frumoasele-i castele Foișor și Pelișor, a găzduit reprezentanți ai O.N.U. și ai organismelor sale specializate și reprezentanți din 22 țări europene, din organizațiile și instituțiile care se ocupă cu problemele educației adulților.

Seminarul internațional a fost organizat de Federația Mondială a Asociațiilor pentru Națiunile Unite, în colaborare cu UNESCO, care și-au trimis aici reprezentanți pentru a discuta problema educației adulților în Europa. Aceasta constituie un larg schimb de experiență și de idei, cu privire la metodele și programele utilizate în diferite țări ale Europei în această problemă.

Acest eveniment de o importanță deosebită pentru pedagogii europeni, s-a deschis printr-o ședință festivă. Cuvîntul de deschidere a fost rostit de acad. Iorgu Iordan, președinte al Comitetului Național UNESCO, rector al Universității din București — care a adus oaspeților un călduros salut din partea cadrelor didactice și a oamenilor de cultură din țara noastră.

Apoi, tov. C. Nicuță, adjunct al ministrului Învățămîntului și Culturii, a vorbit în numele Guvernului R.P.R.

Și țara noastră și-a trimis aici reprezentanți de seamă. Din delegație au făcut parte: tov. Octav Livezeanu, vicepreședinte al S.R.S.C.; Dumitru Mihalache, secretar general al S.R.S.C.; profesor Cristea Pantazi și Layos Nagy — directori generali în Ministerul Învățămîntului și Culturii; prof. N. Pascu, președintele C.C. al Sindicatului Muncitorilor din Învățămînt; prof. univ. Stanciu Stoian, directorul Institutului de științe pedagogice; dr. Elena Vilcoci, secretară a Comitetului Național pentru apărarea copilului, secretară a C.F.D.R.

Au participat reprezentanți din: Austria, Belgia, Bulgaria, Cehoslovacia, Danemarca, Elveția, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Italia, Iugoslavia, Luxemburg, Norvegia, Olanda, Polonia, Romînia, Regatul Unit (Anglia), Suedia, Turcia, Uniunea Sovietică, Ungaria.

Reprezentanții O.N.U. și ai organismelor specializate au prezentat participanților la seminar conferințe informative despre activitatea organizațiilor respective. De pildă, conferința cu tema „11 ani de existență a Organizației Națiunilor Unite", „O.N.U. și problemele agriculturii și alimentației", „Organizația internațională a muncii și învățămîntul profesional".

Delegația romînă a prezentat în fața participanților un raport amplu, privind problema adulților în R.P.R. prin diferite forme de educație.

Cu o atenție deosebită a fost urmărită conferința „Educația adulților și progresul economic și social", susținută de prof. Stanciu Stoian, directorul Institutului de științe pedagogice.

După ce a făcut un scurt istoric al educației adulților la noi în țară, arătînd că aceasta constituie o problemă de stat, vorbitorul a subliniat realizările dobîndite în acest domeniu în ultimii ani — rețeaua de cursuri fără frecvență, cursuri organizate și îndrumate de cadrele didactice retribuite de stat, școli și cursuri serale muncitorești și sătești, cît și instituții speciale cum sînt S.R.S.C., Așezămintele culturale, organizații sanitare și sportive etc.

Rapoartele au fost completate cu proiecții de filme documentare realizate de organele O.N.U. sau țările participante la seminar.

Activitatea seminarului s-a desfășurat apoi pe două grupe de lucru.

Primul grup sub conducerea prof. Stanciu Stoian a discutat condițiile materiale necesare educării adulților și metodele de educare a acestora. La dezbaterea acestei

probleme au luat parte, printre alţi vorbitori, prof. Cristea Pantazi şi Layos Nagy din partea delegaţiei romîne.

În grupul celălalt, condus de prof. Iohannes Engberg, profesor la o şcoală pentru adulţi din Danemarca, s-a discutat rolul diferitelor organizaţii în educarea adulţilor şi problema calificării educatorilor pentru adulţi.

Atît în plenara care a avut loc, cît şi în activitatea grupelor de lucru, a dăinuit o atmosferă de caldă prietenie, oaspeţii participînd la dezbaterea cît mai pe larg a acestei probleme de o deosebită importanţă.

După şedinţele pe grupele de lucru, participanţii la seminar au vizitat Muzeul Peleş, împrejurimile oraşului Sinaia şi Casa de Cultură din Sinaia, unde au asistat la cîteva reprezentaţii date de ansambluri romîneşti; oaspeţii au vizitat de asemenea şi unele instituţii culturale şi unităţi agricole: G.A.S., G.A.C.

Seminarul de la Sinaia a constituit un prilej de schimb de experienţă între pedagogii sosiţi aici; el a fost un bun prilej de cunoaştere reciprocă între popoare.

S. Predoiu

MANIFESTĂRI PEDAGOGICE IN CADRUL DECADEI CULTURII R. S. F. S. R. IN R. P. R.

Cu prilejul Decadei culturii R.S.F.S.R., delegaţia oamenilor de cultură din R.S.F.S.R., care a participat la noi în ţară la manifestările decadei, a vizitat şi cîteva din şcolile şi institutele noastre de învăţămînt superior. Astfel, în ziua de 21 mai 1957, E. I. Afanasenko, ministrul Învăţămîntului al R.S.F.S.R., conducătorul delegaţiei, a fost oaspetele şcolii medii nr. 11 „Dimitrie Cantemir" din Bucureşti. Oaspetele a venit în mijlocul copiilor, a stat de vorbă cu elevii aflaţi în recreaţie, a vizitat camera pionierilor şi s-a interesat îndeaproape de activitatea şcolii.

Tot în aceeaşi zi, E. I. Afanasenko, V. A. Kratov, preşedintele Prezidiului filialei din Siberia de est a Academiei de Ştiinţe a U.R.S.S. şi R. V. Merţlin, rectorul Universităţii „Cernîşevski" din Saratov, doctor în ştiinţe chimice, au vizitat Universitatea „C. I. Parhon" şi Palatul Pionierilor din Bucureşti.

În oraşul Cluj, E. I. Afanasenko şi R. V. Merţlin au vizitat Şcoala medie de fete nr. 9 cu limba de predare romînă, Universitatea „V. Babeş" şi s-au întîlnit cu cadrele didactice ale Universităţii „Bolyai".

Pretutindeni, oaspeţii au fost întîmpinaţi cu multă căldură, vizitele lor constituind un prilej de manifestare a prieteniei romîno-sovietice.

La Clubul Sindicatului muncitorilor din Învăţămînt din Capitală, E. I. Afanasenko a vorbit despre experienţa şcolilor din R.S.F.S.R., subliniind realizările uriaşe dobîndite de la Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie şi pînă în prezent, cînd s-a trecut la înfăptuirea învăţămîntului mediu general obligatoriu în întreaga ţară.

Deosebit de preţioase pentru experienţa şcolilor noastre sînt informaţiile date cu privire la învăţămîntul politehnic. E. I. Afanasenko a subliniat că şcoala şi ştiinţa pedagogică sovietică se preocupă permanent de găsirea celor mai bune căi pentru realizarea unei legături tot mai strînse a învăţămîntului cu viaţa. S-a arătat apoi că înfăptuirea învăţămîntului politehnic nu trebuie să ducă la scăderea nivelului de cultură generală al elevilor şi nici la scăderea atenţiei faţă de disciplinele din ciclul ştiinţelor sociale.

Vorbitorul a precizat, de asemenea, că este necesar ca şcolile să posede cabinete şi ateliere bine utilate şi că în R.S.F.S.R. s-au înfiinţat, pe lîngă unele şcoli, ateliere de croitorie, şi cabinete pentru predarea gospodăriei, care vor ajuta mult pe elevele de azi, viitoare soţii şi mame.

E. I. Afanasenko a dat exemple concrete de felul în care a decurs practica elevilor de la diferite şcoli în întreprinderi şi în producţia agricolă, subliniind că aplicarea noului plan de învăţămînt a dovedit că prin învăţămîntul politehnic se pot rezolva mai bine şi problemele educaţiei, deoarece educaţia prin muncă este o parte constitutivă a educaţiei comuniste în general.

Cît privește studierea bazelor științelor, s-a arătat că predarea cursurilor de fizică, chimie sau biologie trebuie să se facă în așa fel, încît fiecare elev să efectueze în mod obligatoriu anumite lucrări de laborator, pentru a ști să folosească în viață, în practică, legile fundamentale ale acestor științe.

De asemenea, s-a arătat că pentru pregătirea cadrelor didactice cu un profil mai larg, s-a hotărît să fie prelungită durata pregătirii cadrelor în institutele pedagogice de la 4 la 5 ani.

Atît conferința lui E. I. Afanasenko, cît și vizitele întreprinse în școli și institute de învățămînt superior de membrii delegației din R.S.F.S.R., au constituit un valoros schimb de experiență pentru dezvoltarea învățămîntului din țara noastră.

C. Sorik

DESPRE ORGANIZAREA PRACTICII ELEVILOR IN PRODUCȚIE

Practica elevilor în producție — organizată după toate cerințele pedagogice — este o formă importantă de realizare a învățămîntului politehnic și, totodată, un bun mijloc de educație morală a elevilor. Importanța ei stă, mai ales, în faptul că le dă elevilor posibilitatea să-și completeze și să aplice în practică unele cunoștințe — și chiar să dobîndească altele noi în legătură cu actuala producție industrială și agricolă — contribuind în același timp la educarea dragostei de muncă.

Cu absolvenții clasei a IX-a F de la Școala medie nr. 4 din București, (care pînă acum au făcut 2 ani de lăcătușerie, cîte 5 ore pe săptămînă), s-a organizat practica la mașini-unelte în secțiile Complexului C.F.R. „Griviția Roșie". Înainte de a fi repartizați în secții pe lîngă muncitori, elevii au făcut timp de 3 zile (cîte 3 ore pe zi) un instructaj la strung, în atelierele școlii profesionale de la „Griviția Roșie", în care au lucrat și în timpul anului.

În aceste 3 zile elevii au cunoscut părțile componente și modul de funcționare a strungului, precum și regulile de protecție a muncii la strung (toate explicațiile fiind date de maistrul care a condus practica și în timpul anului).

Acest instructaj sumar s-a terminat cu o demonstrație practică de lucru la strung, făcută de maistru, după care a urmat un exercițiu de pornire și oprire a strungului, executat pe rînd de toți elevii.

Cea de a 4-a zi a fost rezervată pentru o vizită în secția de mașini-unelte a întreprinderii, pentru a vedea diferite tipuri de mașini-unelte. După aceasta, elevii au fost repartizați pe lîngă muncitori, cîte unul la fiecare mașină.

Între 11 și 20 iunie, elevii au lucrat timp de 4 ore zilnic (7,30—11,30) alături de muncitori, care le-au arătat multă înțelegere și bunăvoință. Conform planului stabilit de școală, elevii urmau să înceapă cu o „practică observativă" de cîteva zile, după care trebuie să execute anumite operații simple la strunguri (degroșare, strungirea exterioară a suprafețelor cilindrice și strungirea plană).

Rezultatele au fost de-a dreptul surprinzătoare: încă din primele zile de practică (rezervate practicii observative), o mare parte din elevi au început să lucreze efectiv la strunguri, fiind îndrumați cu atenție de către muncitori. Pînă la sfîrșitul perioadei de practică, programa propusă inițial a fost depășită, executîndu-se în plus unele operații mai dificile: strunjire interioară, confecționarea cuțitelor de frezat și a burghielor de filetat etc.

Această experiență a infirmat părerile scepticilor, după care nu ar fi posibilă practica efectivă a elevilor la mașini-unelte, în cadrul unei întreprinderi productive.

Unele școli au organizat o *practică continuă* în atelierele școlilor profesionale, la *mașini-unelte* sau la *lăcătușerie*.

Clasele a IX-a A și a IX-a B de la Școala medie nr. 23 au lucrat timp de două săptămîni (cîte 3 ore pe zi) în atelierele școlilor profesionale de la întreprinderile „Electromagnetica" și „Mao Tze-dun" (sub conducerea maiștrilor de la aceste școli)

În acest timp, elevii au cunoscut părțile componente ale principalelor mașini-unelte (strung, freză, raboteză) și modul lor de funcționare, făcînd totodată și unele lucrări practice mai complicate, pe care nu le-au putut face în atelierul școlii: sudura autogenă, sudura electrică, prelucrarea metalelor la cald și tratamente termice.

Perioada de practică s-a încheiat cu o zi de „practică observativă" la mașini-unelte (Precizăm că aici elevii n-au lucrat efectiv la mașini-unelte).

Cu *clasa a VIII-a B de la şcoala medie nr. 10* s-a organizat practica în atelierul de lăcătuşerie al şcolii profesionale de la Uzinele „23 August" (sub îndrumarea maiştrilor de la şcoala profesională şi a maistrului care a condus practica elevilor în timpul anului).

Clasa a fost împărţită în două grupe şi fiecare grupă a lucrat o săptămînă cîte 4 ore pe zi.

În primele 4 zile, elevii au lucrat în atelierele şcolii profesionale, executînd operaţii de tăiere a metalului, pilire, găurire cu maşina electrică de găurit, nituire, filetare cu tarodul şi sudură electrică. În ultimele două zile, elevii — împărţiţi în trei grupe a cîte 7—8 elevi, conduse fiecare de cîte un maistru — au vizitat secţiile de turnătorie, forjă, tratamente termice şi cazangerie şi secţia de maşini-unelte.

Această scurtă perioadă de practică a constituit o completare necesară a cunoştinţelor şi deprinderilor căpătate de elevi în timpul anului, la lucrările de atelier.

Participarea elevilor la muncile agricole în diferite gospodării agricole de stat. Clasa a VIII-a A de la Şcoala medie nr. 10 a lucrat timp de o săptămînă — în două serii a cîte 20 de eleve — la G.A.S. Copăceni; elevii clasei a VIII-a A de la Şcoala medie nr. 23 au efectuat practica agricolă la G.A.S. Bragadiru timp de două săptămîni, şi clasa a VIII-a de la Şcoala medie din Bolintinul din Vale a lucrat — tot două săptămîni — la G.A.S. Poienari. Elevii au lucrat, cîte 4 ore pe zi, sub conducerea permanentă a profesorilor de ştiinţe naturale de la clasele respective şi a tehnicienilor de la gospodăriile amintite. N-a fost vorba doar de prestarea unei munci fizice, „de folos obştesc", ci de o adevărată muncă instructiv-educativă în cadrul muncii productive. Elevii au lucrat la plivit, copilit şi arăcit roşii, recoltat mazăre, căpşuni, la îngrijit păsările în sectorul avicol al fermei, la pregătirea conservelor etc., primind cu această ocazie explicaţiile ştiinţifice necesare, pe care ei şi le notau în caietele de practică.

2. **Munca în atelierele S.M.T.-urilor** este o altă formă de practică în producţie, care a fost organizată cu elevii clasei a IX-a de la Şcoala medie din Bolintinul din Vale.

Elevii din această clasă au lucrat două săptămîni, la S.M.T.-ul de la Ciorogîrla, (cîte 4 ore pe zi), făcînd prin rotaţie în următoarele secţii: strungărie, ajustaj, montaj, sudură-fierărie, secţia electrică, batoze şi tîmplărie. În felul acesta, ei s-au familiarizat cu întreaga muncă a atelierelor S.M.T.

Ceea ce este demn de reţinut este faptul că în aceeaşi perioadă elevii au studiat şi motorul tractorului (cu maistrul de la şcoală), executînd la sfîrşit şi o „probă practică" de conducere: fiecare elev, secundat de maistru, a pornit şi oprit motorul tractorului, parcurgînd şi o mică distanţă în linie dreaptă.

Practica s-a încheiat şi aici — ca de altfel la toate şcolile experimentale ale Institutului — prin prezentarea unor referate de către elevi, în legătură cu activitatea desfăşurată (menţionîndu-se în mod special cunoştinţele şi deprinderile noi căpătate).

La toate aceste forme de practică ar mai trebui adăugate şi altele: munca elevilor din anumite clase în atelierele şcolilor — care a fost tot o „practică continuă" — şi activitatea prestată cu intermitenţă de elevii claselor V—VI în diferite gospodării agricole de stat.

Desigur, este prematur să analizăm acum toate aceste experienţe şi să tragem concluzii. Trebuie mai întîi adunate toate datele în legătură cu practica organizată de diferitele şcoli din ţară, şi apoi, după o atentă studiere a întregului material, se vor putea trage concluzii valabile şi indica măsuri concrete pentru organizarea practicii viitoare.

M. G.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

NOŢIUNI DE TEORIA LITERATURII *

Studierea noţiunilor de teoria literaturii la clasa a VIII-a este una din consecinţele fericite ale prelungirii duratei şcolarităţii de la 10 la 11 ani.

Manualul de teoria literaturii, deşi s-a lăsat aşteptat în primul an de reintroducere a acestei discipline în şcoala de cultură generală, înseamnă totuşi o realizare a Editurii de stat didactice şi pedagogice.

Dar în afară de meritul al însăşi existenţei sale, manualul mai are şi alte laturi pozitive care sînt demne de relevat.

În primul rînd, aşa cum au mai spus şi alţi recenzenţi, faptul că autorii l-au conceput ca un auxiliar al elevului, pornind totdeauna de la prezentarea şi analiza unui exemplu pentru a ajunge la concluzii şi definiţii cu caracter general, teoretic, aşează lucrarea în categoria manualelor şcolare şi nu în aceea a tratatelor pretenţioase şi inaccesibile vîrstei şi pregătirii elevilor.

Tot în ordinea meritelor sale pedagogice trebuie subliniat, de asemenea, faptul că autorii au ţinut seama ca în alegerea multora dintre operele folosite ca punct de plecare pentru explicarea noţiunilor de teorie literară să se oprească asupra acelora pe care elevii le cunosc din clasele a V-a—VII-a. Cum scopul studierii teoriei literare este să dea noţiunile de bază asupra caracteristicilor literaturii, a clasificării operelor literare şi a artei compoziţiei, era firesc ca elevilor să nu li se ridice în plus — acolo unde era posibil — şi greutăţile contactului cu o nouă operă literară.

Şi, în fine, pe lîngă alte calităţi pedagogice, manualul mai prezintă una foarte importantă, aceea de a fi scris pe înţelesul elevilor, cu evitarea neologismului abundent şi inutil, a stilului gazetăresc, pretenţios şi absconş. Elevii clasei a VIII-a vor avea mai puţine greutăţi din acest punct de vedere decît predecesorii lor care şi-au început studiul istoriei literaturii romîne la 14 ani pe nişte cărţi care aveau grave lipsuri de ordin pedagogic.

Aprecierea manualului de teoria literaturii, din punctul de vedere al valorii sale ştiinţifice, ridică o problemă pe care şcoala — şi în speţă autorii de manuale şcolare, cei care poartă răspunderea alcătuirii şi publicării lor — o agită de multă vreme fără prea mult succes. Este ştiut că un manual şcolar, fie el şi pentru clasa a XI-a — nu face decît să adapteze la cerinţele programei şi la posibilităţile de înţelegere ale elevilor datele unei discipline ştiinţifice. În ultimii ani — referindu-ne în special la ştiinţa literaturii — procesul a fost inversat. S-au alcătuit — ca şi în cazul de faţă — mai întîi manuale, sau aşa-zise manuale şcolare, fără ca să existe în prealabil un tratat ştiinţific de teoria literaturii sau de istoria literaturii romîne. În aceste condiţii, munca autorilor de manuale a fost infinit mai grea. Asupra problemelor mari ale teoriei literaturii s-au dus şi se duc încă discuţii care n-au ajuns încă la soluţii şi concluzii definitive. Însăşi clasificarea operelor literare este nesigură şi variază de la cercetător la cercetător. Atunci nu este oarecum nefiresc să cerem autorilor manualului de teoria literaturii — profesori de şcoală medie care duc munca lor la catedră cu toate tracasările ei mărunte, dar necesare: teze, note, consilii pedagogice, dirigenţie; care au pe lîngă aceasta de îndeplinit sarcini obşteşti: alfabetizare, muncă culturală în şcoală şi în afară de şcoală etc., ca *ei* şi nu cercetătorii specialişti ai unei anumite discipline să-şi spună cuvîntul hotărîtor şi

* Manual pentru clasa a VIII-a, Editura de stat didactică şi pedagogică, ediţia 1957.

autorizat în rezolvarea problemelor litigioase? Iată de ce socotim că răspunderea pentru lipsurile de ordin ştiinţific ale manualului de teoria literaturii o poartă mai ales cei ce n-au pus la îndemîna autorilor manualului temeiul ştiinţific.

Meritul autorilor este de a fi folosit un bogat şi valoros material documentar romînesc şi străin, de a fi revalorificat ceea ce era pozitiv în vechile manuale şcolare dinainte şi de după 23 August 1944 şi de a fi ţinut seama de ultimele dezbateri pe marginea problemelor de teoria literaturii din revistele de specialitate de la noi din ţară şi din Uniunea Sovietică.

În asemenea condiţii şi dacă ţinem seama şi de timpul scurt pe care l-au avut la dispoziţie autorii manualului, scăderile manualului sînt în mare măsură explicabile, dar asta nu înseamnă că ele nu trebuie cît mai grabnic înlăturate. Le semnalăm, pentru a răspunde astfel îndemnului autorilor şi interesului şcolii de a îmbunătăţi actuala ediţie.

Din aplicarea programei şi a manualului de teoria literaturii în anul şcolar 1956—1957 a reieşit clar primul şi cel mai grav dintre păcatele de care amîndouă suferă — anume că sînt prea cuprinzătoare, supraîncărcate cu cunoştinţe care nu pot fi nici predate în întregime şi, mai ales, nici temeinic însuşite de elevi.

Dar simpla enunţare a acestei greşeli, chiar şi menţionarea numărului impresionant de pagini, pe care le cumulează manualul şi culegerea de texte, nu ajută prea mult colectivul de autori. Cum poate evita manualul (şi programa evident) volumul mare de cunoştinţe şi reduce numărul supărător de mare de pagini?

În primele 130 de pagini, în care se studiază caracterele generale ale literaturii şi compoziţia operei literare, sînt folosite pentru exemplificare peste 30 de opere sau fragmente literare, unele din opere de mare întindere ca: *Un om între oameni* de Camil Petrescu, *Bărăgan* de V. Em. Galan etc. Pentru aceste noţiuni se prevede un număr de 30 de ore, în care se include timpul de ascultat, lecţiile de repetare, orele necesare pentru lucrările scrise curente sau pentru teze etc. Dacă mai ţinem seama că aceste noţiuni cu care începe manualul sînt cele mai grele (de pildă, imaginea artistică, caracterul partinic, popular, naţional al literaturii, tema şi ideea operei literare), că, de altfel, nici nu este posibil ca pe baza unui fragment — fie el de 10 pagini — să fie demonstrat, de pildă, caracterul partinic sau cel popular al literaturii, socotim că ar fi fost mai bine ca unele noţiuni generale — îndeosebi caracteristicile literaturii — să se fi studiat la sfîrşitul anului şcolar, pe baza materialului literar cunoscut de-a lungul cursului. Pentru toate noţiunile privitoare la structura şi limba operei literare să se fi folosit una sau cel mult două opere literare. În felul acesta se evita nu numai supraîncărcarea elevilor cu lectura şi analiza prea multor opere literare, ci şi imensa greutate pe care absolvenţii clasei a VII-a — mulţi dintre ei datorită vîrstei sau insuficientei pregătiri nu pot să se ridice la abstractizările impuse de studiul problemelor generale de teoria literaturii — au întîmpinat-o chiar la primele lecţii din şcoala medie.

O altă cauză a supraîncărcării manualului o constituie abundenţa şi lungimea îndrumărilor analitice, a unora dintre notele istorice.

Într-un manual de teoria literaturii analiza exemplului (operă literară sau fragment) trebuie să se limiteze la reliefarea trăsăturilor caracteristice (generale şi particulare) noţiunii ce urmează să fie definită, fără să privească opera din toate punctele de vedere ca la o analiză literară completă, ceea ce manualul nostru o face adeseori, îngreuind astfel munca profesorului şi a elevului. Un singur exemplu: la balada cultă apar într-un subcapitol consideraţii asupra versificaţiei; ca şi cum analiza versului şi strofei baladei *Paşa Hassan* de G. Coşbuc ar fi o indicaţie necesară pentru recunoaşterea speciei.

Pe de altă parte, îndrumările analitice păcătuiesc prin lungimi inutile, repetări supărătoare, lipsă de concentrare asupra obiectivului urmărit. Credem că trebuie combătute cu tărie — în manuale şi în practica şcolară aşa-numitele analize literare, în care comentatorul parafrazează greoi şi dezlînat textul operei literare. În cazul cînd opera analizată e o poezie lirică de a lui Eminescu, sau o minunată pagină de descriere de M. Sadoveanu ca *În pădurea Petrişorului*, acest fel de comentariu este direct supărător.

Îndrumările analitice se întind adeseori pe un număr considerabil de pagini (balada populară, basmul cult, epopeea,

nuvela etc.), ceea ce înseamnă pentru elevi o muncă îndelungată și grea: lectura îndrumărilor, selecționarea esențialului, însușirea lui.

Încă o observație — de ordin tehnic — în legătură cu manualul și cu culegerea de texte. Operele și fragmentele folosite pentru analiză apar numai în manual, ceea ce face aproape inutilă culegerea de texte — așa cum s-a dovedit în cursul anului școlar 1956—1957, în perioada cînd în librării apăruse numai aceasta din urmă.

Greutăți pentru elevi ridică și definițiile noțiunilor, care sînt uneori greoaie și neclare. Citățm fără comentarii definiția epitetului: *cuvîntul sau expresia care subliniază o însușire socotită de autor ca esențială pentru ideea sau sentimentul pe care vrea să-l comunice cititorului poartă numele de epitet.* Definiția antitezei suferă și ea de aceleași lipsuri. Definiția basmului, a dramei sînt vagi, ceea ce evident vine în contradicție cu însești cerințele unei bune definiții.

În afară de insuficiențele definițiilor, manualul nu reușește să clarifice noțiunea de imagine artistică. Ne referim îndeosebi la înțelegerea creației lirice — a liricii intime de felul doinelor, elegiei. Conturarea noțiunii de imagine artistică privind acest fel de creație este mai dificilă decît pentru creațiile epice sau dramatice, și chiar decît pentru creațiile lirice cu „subiect" ca *Scrisoarea III* sau pentru lirica peisagistă, așa după cum esența creației muzicale este mai greu de sezisat decît aceea a creației în domeniul artelor plastice ca pictura, sculptura.

Încheiem observațiile cu o nedumerire. Manualul este foarte cuprinzător, uneori chiar prea bogat în exemplificări — într-atîta încît la unele specii se fac scurte monografii (lirica și epica populară), în schimb nu sînt nici măcar amintite unele specii pe care elevii le-au studiat în clasele anterioare și altele pe care le vor întîlni în anii următori, la studiul istoriei literaturii române. Astfel, nu se pomenește, de pildă, despre amintire (deși în primul capitol un fragment din *Amintirile* lui I. Creangă este folosit pentru ilustrarea caracterului național al literaturii), despre anecdotă, despre poemul în proză. De asemenea, dintre figurile de stil — care în manual s-au îmbogățit cu simbolul — lipsesc apostrofa, imprecația, perifraza, menționate în manualul de clasa a VII-a.

Discuțiile purtate pînă acum în jurul manualului de teoria literaturii în presă, în cercurile pedagogice, în comisiile metodice din școli dovedesc grija și dorința cadrelor didactice de a ridica nivelul calitativ al învățămîntului prin lecții din ce în ce mai bune, prin manuale fără cusur. În dorința ca a doua ediție a manualului de teoria literaturii să aibă numai calități, adăugăm aceste cîteva observații la cele pe care Editura de stat didactică și pedagogică le-a primit din toate colțurile țării.

Prof. *CLARA CHIOSA*
București

Eugen Rusu: «ARTICOLE ADRESATE PROFESORULUI DE MATEMATICĂ»

Așa se numește cartea lui *Eugen Rusu*, publicată recent de către Editura de stat didactică și pedagogică. Însemnările de față sînt scrise cu bucuria descoperirii unui ajutor prețios în munca didactică și își pune ca scop să indice, măcar în parte, aspectele meritorii și variate pe care ideile originale, cultura, talentul literar și experiența autorului le pun cu dărnicie la îndemîna profesorului de matematică.

Citită pentru întîia oară cu interes, cartea rămîne deschisă pe masa profesorului de matematică — fie că predă la clasele V—VII, fie că predă în învățămîntul mediu. De aceea, înainte de o inventariere critică a materialului, se cere exprimată bucuria de a fi, după mult timp, în fața unei cărți care e menită să deschidă drum și care umple, deși destul de tîrziu, un gol în literatura noastră metodică — foarte tînără și încă răzlețită prin periodicele de specialitate.

Cu lucrarea „Articole adresate profesorului de matematică" te găsești în fața unui material cu calități deosebite, un material care aduce, în același timp, alături de o îndelungată și valoroasă experiență personală, și o bogăție de idei, exprimată cu conciziune științifică și talent literar, într-o formă atrăgătoare, vie, antrenantă — bogăție de idei.

Astfel, profesorul de matematică găsește în cartea lui Eugen Rusu material și sugestii prețioase care să-l ajute

direct în munca la catedră, în legătură cu unele dintre cele mai importante probleme metodice. În articolul *„Din istoricul algebrei"*, cititorul găsește elementele esențiale care să-i permită să-și construiască o imagine clară asupra istoricului aritmeticii și algebrei, asupra dezvoltării ei. De la această imagine ajunge la concluzii metodice practice. Problemele practice trebuie să alcătuiască punctele de plecare în predarea aritmeticii și algebrei. Legătura cu problemele vii ale practicii trezește interesul elevilor; această legătură trebuie subliniată chiar atunci cînd este indirectă. Problemele particulare de aritmetică trebuie expuse în așa fel încît să fie clare pentru elevi. În această privință articolul aduce exemple concrete, cu ajutorul cărora profesorul va putea să-și îmbunătățească predarea. Același articol conține o sugestie concretizată printr-un exemplu de mare importanță metodică. Înțelegerea clară și completă a punerii problemelor în ecuație este ușurată și de folosirea procedeului invers: să se citească de pe ecuație textul problemei.

Cu totul remarcabilă este contribuția adusă de autor în rezolvarea problemei de metodică relativ la predarea regulei semnelor. Articolul *„Ce însemnătate are „a repeta" și „a da examen" la matematică"* este o contribuție importantă și utilă în legătură cu predarea marxist-leninistă a cunoștințelor de matematică și a recapitulării. În afară de interesante concluzii pedagogice de ordin general, articolul cuprinde și aplicații metodice concrete care pun la îndemîna cititorului soluții practice în legătură cu recapitularea geometriei și trigonometriei.

Un material bogat și actual, în legătură cu problema politehnizării găsește cititorul în articolul *„Aplicații ale matematicii pe teren"*. Este astfel pusă la îndemîna profesorului de matematică o îndrumare concretă și practică asupra scopului lecției pe teren, asupra dificultăților ce se ivesc la aceste lecții și, în același timp, sînt date sugestii asupra felului cum dificultățile pot fi înlăturate. Importante sînt sugestiile date pentru mînuirea și confecționarea aparatelor necesare aplicațiilor pe teren. Un alt element valoros al utilității articolului este că arată concret cauzele care fac să intervină erori la măsurători și care afectează calculele.

Exemplele alese de autor reflectă generalul și pun la îndemîna profesorului posibilitatea de a face descoperiri și incursiuni personale procedînd prin analogie.

Deosebit de importante sînt și articolele: *„Despre rigoare"*, *„Gîndirea concretă în aritmetică"*, *„Intre intuiție și logică"* și *„Obiectul trigonometriei"*. Cititorii găsesc în aceste articole, alături de materialul concret, variat și caracteristic, și o justă interpretare marxistă a problemelor. Voi sublinia doar cîteva dintre aspectele valoroase ale acestor articole:

a) Analiza făcută de autor pe marginea expunerii divizibilității cu 3 este convingătoare și plină de învățăminte *(„Despre rigoare")*.

b) Analiza asupra rolului gîndirii în înțelegerea operațiilor de aritmetică, a regulilor de divizibilitate, a problemelor de aritmetică, a importanței metodei figurative și, mai ales, tratarea inteligentă, metodică a punerii problemelor în ecuație — sînt, toate, și de o utilitate practică imediată. Este foarte interesantă și instructivă din acest punct de vedere analiza problemei nr. 517 din algebra de clasa a VIII-a. *(„Gîndirea concretă în aritmetică")*.

c) Analiza și exemplificarea pe larg a problemei, de mare importanță metodică, despre înțelegerea reală sau formală de către elevi a enunțului teoremelor sau problemelor este bine-venită și discutarea ei necesară dezvoltării ascendente a învățămîntului *(„Relațiile între intuiție și logică")*.

Autorul adîncește prin cîteva exemple problema înlănțuirii enunțului teoremei sau a problemei, problema raportului dintre intuiție și raționament, rolul fiecăruia. Tratarea exemplelor, alegerea lor (raportul ariilor a două poligoane asemenea; teorema celor două perpendiculare; teorema bisectoarei, un loc geometric etc.) pun la îndemîna profesorului nu numai cheia pentru rezolvarea metodică a cîtorva probleme, ci îi deschid și perspective mai largi în domeniul preocupărilor metodice.

d) Analiza unei chestiuni de bază în metodica trigonometriei *(„Obiectul trigonometriei")* este de asemenea binevenită și necesară. Trigonometria are ca scop nu numai rezolvarea triunghiurilor, ci și studiul funcțiilor trigonometrice a căror importanță practică în cercetarea fenomenelor fizice ondulatorii este cel pu-

ține la fel de însemnată cu problema triangulației. Indicațiile date asupra felului cum autorul predă „reprezentarea grafică a sinusului" sînt expresia unui talent pedagogic deosebit. Cercetarea acestui articol va conduce pe profesor la o serioasă îmbunătățire a muncii lui în predarea trigonometriei.

Prezența în lucrarea de față a celor trei articole: *„Elementele lui Euclid — privire istorică"*, *„Considerații introductive asupra geometriei lui Lobacevski"* și *„Considerații introductive despre axiomatica geometriei"* mărește valoarea culegerii. Meritul articolelor este că stimulează pe profesorii mai vechi să cerceteze cu atenție „bazele geometriei" și să-și „revizuiască științific" pregătirea, să nu rămînă în urma timpului și să-și apropie matematica modernă; în același timp, propune profesorilor tineri să adîncească matematica clasică.

În *„Elementele lui Euclid — privire istorică"*, autorul expune cu limpezimea care îl caracterizează, cu interesante reflecții filozofice și metodice, fazele principale de dezvoltare a geometriei.

Există astăzi, în limba română, cărți asupra geometriilor absolute și asupra geometriei lui Lobacevski. Dintre acestea, remarcabile sînt cartea de *„Geometrie superioară"* de Efimov, *„Geometria lui Lobacevski"* de B. V. Kutuzov, — traduse din limba rusă. Lectura acestor cărți impune însă o pregătire care lipsește cadrelor didactice care nu au urmat cursuri de matematică modernă. De aceea, articolul lui Eugen Rusu, scris cu conciziune și claritate și exprimînd faptele geometrice așa ca și cum le-ar fi creat singur, împlinește nu numai un gol în pregătirea profesorului, ci, mai ales, îl stimulează și-l pregătește să atace cărțile amintite și altele.

Cel de-al treilea articol, *„Considerații introductive despre axiomatica geometriei"*, surprinde datorită expunerii prin simplitatea naturală a metodei axiomatice. Articolul își ajunge astfel scopul inițial: profesorul va pătrunde structura deductivă a geometriei, el va putea să sublinieze cu ușurință ipotezele esențiale pentru dovedirea unei teoreme, va putea să-și lărgească orizontul în așa fel încît predarea geometriei euclidiene la orele de clasă să capete claritate și să pregătească pe elevi pentru însușirea mai tîrziu a geometriei lui Hilbert.

Pe linia celor trei articole citate se situează și articolele: *„Numere algebrice și transcendente"* și *„Elemente de teoria numerelor"*. Ultimul, în afară de o sistematică trecere în revistă a elementelor clasice de teoria numerelor și de informații istorice interesante și utile pentru organizarea cercurilor de studii pentru elevi, aduce și contribuții originale ale autorului și, prin aceasta, se adresează și personalului didactic din învățămîntul superior. Primul articol este menit să limpezească unele noțiuni fundamentale în matematică, unele dintre ele predate în învățămîntul de cultură generală — numere periodice și neperiodice (iraționale). Pentru profesor este necesară limpezirea științifică a acestor noțiuni și articolul citat izbutește să facă acest lucru prin conciziunea științifică a stilului, prin claritatea lui și prin selecționarea materialului esențial.

Există în culegere și articole cu caracter metodic adresate și celor care lucrează în învățămîntul superior. Articolul *„Analiza matematică — privire istorică"* arată clar — și lucrul acesta la noi a fost făcut sporadic și disparat — ce mare importanță metodică are analiza matematică în funcțiile cu caracter istoric.

Două idei, exemplificate concret și prin aceasta și mai utile, se desprind din articol:

a) Cel care învață trebuie să parcurgă, în linii mari, fazele istorice;

b) Dezvoltarea științei respectă teoria leninistă a cunoașterii.

Foarte importante sînt concluziile metodice ale articolului (nu numai pentru învățămîntul superior) ci, mai ales, pentru învățămîntul mediu, unde, odată cu trecerea la învățămîntul de cultură generală de 11 ani, începînd din anul școlar 1957—1958 se vor preda noțiuni de analiză.

Contribuție prețioasă în legătură cu predarea matematicii în institute și cu predarea geometriei analitice aduc și articolele: *„Probleme de metodică în învățămîntul tehnic superior"* și *„În legătură cu predarea geometriei analitice"*. Aceste articole sînt meritorii și prin faptul că aduc în discuție publică, pentru prima dată, probleme metodice cu caracter universitar.

Articolul *„În legătură cu predarea geometriei analitice"* împărtășește o bogată și originală experiență metodică. Există în articol analiza unor exemple din geometria sintetică, care constituie pentru orice profesor de școală medie

un îndrumător. Există, de asemenea, analiza unor exemple (ecuația elipsei, concurența înălțimilor, elipsa ca proiecție a cercului, definiția diametrului conjugat) care clarifică, cu finețe pedagogică, posibilitățile de investigație ale metodei analitice.

Celelalte articole din culegere: *„Reflecții despre metodica matematicii și măiestria de pedagog"*, *„Despre studiul individual"*, *„Unele aspecte psihologice în învățarea matematicii"*, *„Despre note"*, *„Un caz concret semnificativ"*, *„Profesorul suveran"* și *„Scrisoare deschisă unui viitor profesor de matematică"* se adresează prin conținutul lor bogat și original, prin cadrul larg al problemelor de metodică expuse, nu numai profesorului de matematică, ci tuturor profesorilor. În afară de conținutul valoros, aceste articole aduc, alături de concizionea științifică a stilului, și o maturitate artistică a lui; îmbină frumoase figuri de stil cu un caracter polemic și vioi și aceasta contribuie în mare măsură la succesul cărții. Fragmente din aceste articole (cum ar fi notarea nedreaptă a elevului Teodosiu, transformările profesorului Ionașcu) vor fi, desigur, introduse în emisiunile de radio închinate problemelor de pedagogie.

Revăzînd însemnările asupra cărții lui Eugen Rusu, de fiecare dată găsești ceva nou; înseamnă că materialul este valoros, iar valorificarea lui adevărată o va putea da doar profesorul în orele de clasă, în orele lui de meditație, în munca lui de creație.

Alături de metodică și de revistele de specialitate, ai acum pe masa de lucru un îndrumător care îți propune o valoroasă și matură experiență didactică.

Prof. *CONSTANTIN BORȘ*
Piatra-Neamț

«SCRIITORII ROMÎNI DESPRE LIMBĂ ȘI STIL» [1]

Atenția de care se bucură problemele de limbă și stil, în rîndurile cercetătorilor, se oglindește în apariția mai multor volume de studii și articole cu tema aceasta.

Volumele *„Probleme de stil și artă literară"* de Tudor Vianu, *„Contribuții la istoria literaturii romîne literare în sec. al XIX-lea"*, precum și articolele și studiile publicate în revista „Limba romînă", în „Studii și cercetări lingvistice" și cele din „Revista de pedagogie", sînt o dovadă elocventă a interesului crescînd de care se bucură cercetările în domeniul limbii și stilului.

Scriitorii noștri, începînd cu modeștii traducători ai scrierilor religioase și culminînd cu marii făuritori ai limbii literare: M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale etc., n-au fost numai niște mînuitori ai celor mai variate mijloace artistice, ci și neîntrecuți cercetători ai întregului tezaur al limbii.

Volumul „Scriitorii romîni despre limbă și stil" este o antologie întocmită de Gh. Bulgăr, care ar putea fi completată cu multe fragmente tot atît de interesante ca și cele reproduse în culegere.

Pentru a oferi cercetătorului, cît și cititorului, o privire de ansamblu asupra opiniilor scriitorilor noștri despre limbă și stil, culegerea de față nu s-a limitat la secolul al XIX-lea și al XX-lea, în care problemele de limbă au dat naștere la multe discuții, ci a plecat de la epoca veche a traducerilor și a scrierilor religioase: Varlaam, Simion Ștefan, Dosoftei, a cronicarilor: Miron Costin, Stolnicul C. Cantacuzino, Dimitrie Cantemir și a reprezentanților școlii ardelene: S. Micu, Gh. Șincai, Petru Maior.

Deși preocupările acestora s-au limitat în mare măsură la dovedirea originii limbii romîne și a înrudirii ei cu limba latină, fragmentele reproduse pot folosi ca material didactic.

În continuare, materialul este grupat în cinci capitole mari: 1. „Primii scriitori moderni despre căile dezvoltării limbii"; 2. „Generația pașoptistă și dezvoltarea limbii"; 3. „Epoca maeștrilor limbii noastre literare"; 4. „Problemele limbii între cele două războaie mondiale"; 5. „Cultivarea limbii literare în zilele noastre".

În cele cinci capitole sînt cuprinși aproape toți scriitorii noștri mai de seamă, începînd cu Ienăchiță Văcărescu și pînă în zilele noastre.

Munca aceasta de spicuire a ceea ce este mai elocvent din fiecare scriitor este dificilă și migăloasă, întrucît nu

[1] Societatea de științe istorice și filologice, București, 1957, 272 pag.

numai că impune o laborioasă cercetare a întregii literaturi, ci şi o continuă grijă de a alege ceea ce este mai reprezentativ şi mai conform cu poziţia adoptată de scriitor în activitatea lui pe tărîm literar.

Întrucît multe fragmente n-au putut fi cuprinse în culegere, s-ar putea ca preferinţa autorului să nu corespundă totdeauna cu aceea a cititorilor. Cu toate acestea, culegerea este utilă mai ales profesorilor de limba romînă. În mare măsură, ea este tot atît de folositoare şi cercetătorilor limbii şi stilului diferitor scriitori, precum şi scriitorilor tineri, care au nevoie de o bogată documentare şi de multă trudă pentru a continua opera trainică înfăptuită de înaintaşii lor.

Volumul are în plus meritul de a cuprinde un număr însemnat de fragmente inedite sau publicate numai în periodicile vechi, inaccesibile unora dintre profesorii de limba romînă.

Pentru orientarea cititorului în ansamblul problemei, culegerea este însoţită de o introducere amplă şi substanţială, în care este expusă pe scurt întreaga evoluţie a concepţiilor despre limbă şi stil, iar la începutul fiecărui capitol mare, cîte o scurtă notă în care se dau lămuriri asupra epocii respective şi glosarul necesar înţelegerii unor texte. Culegerea este utilă şi binevenită. Ar fi de dorit ca la o nouă ediţie, numărul fragmentelor să fie mărit şi tirajul volumului sporit. Ar trebui introduse şi alte texte, mai ales din scriitorii secolului al XIX-lea şi al XX-lea, în care frămîntările pe tema aceasta au fost mai multe şi mai fructuoase. Propunem, de asemenea, ca la o nouă ediţie să se acorde o mai mare atenţie trimiterilor. În volum sînt indicate de obicei titlul operei din care s-a extras fragmentul, anul şi locul apariţiei, adesea chiar ediţia, însă numai rareori s-a menţionat şi pagina. Această omisiune ridică greutăţi în calea celor care ar dori să lărgească cadrul cercetării concepţiei unor scriitori despre limbă şi stil.

Cuprinzînd părerile atît de variate şi sugestive ale cîtorva zeci de scriitori, volumul este nu numai util şi interesant, ci totodată şi captivant. Lectura devine cu adevărat pasionantă, mai ales începînd cu generaţia paşoptistă, şi numai cu greu te poţi stăpîni să nu recitesti multe din fragmentele parcurse.

Culegerea „Scriitorii romîni despre limbă şi stil" este utilă, interesantă şi binevenită într-un moment în care interesul pentru cultivarea limbii sporeşte.

I. POPESCU

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. „JUCĂRII CU MATERIAL DIN NATURĂ", Editura de stat didactică şi pedagogică.

Aşa se intitulează albumul cu ilustraţii pentru cei mici, întocmit de A. Covaliu şi C. Apostol. Albumul reprezintă modele de jocuri care pot fi confecţionate din: castane, ghindă, fructe şi crenguţe de frasin, muşchi de pădure, conuri de brad, boabe de fasole, gogoşi de mătase, coceni de porumb etc., material ce poate fi uşor procurat de toate educatoarele noastre.

Posibilitatea executării artistice a acestor machete în fiecare grădiniţă de copii este asigurată de îndrumările tehnice date de autori, care stabilesc atît materialul necesar, cît şi procedeul ce trebuie folosit.

Fiind atraşi de gingăşia şi finetea acestor jucării, copiii vor arăta interes deosebit pentru materialul din natură pe care-l vor strînge cu plăcere şi vor căuta ca jucăriile să le realizeze cît mai aproape de modelele care se găsesc în acest album.

2. „TEATRUL DE PĂPUŞI ÎN ŞCOALĂ", Editura de stat didactică şi pedagogică.

Autorul, Kosa Istvan, vine în ajutorul cadrelor didactice de la oraşe şi de la sate, dînd, în lucrarea sa, cîteva sfaturi practice de ordin tehnic în legătură cu organizarea unui spectacol de păpuşi. Autorul se referă la modul cum trebuie instalată scena, la confecţionarea ei şi a păpuşilor de diferite tipuri, la mărimea lor etc. Totodată dă o serie de soluţii pentru organizarea teatrului de păpuşi chiar în şcolile care nu dispun de mijloacele necesare pentru asemenea spectacole.

3. „ZI CU SOARE", de V. Boiculesi.

Nu de mult, în Editura Tineretului a apărut noul volum de versuri al poetei

Valeria Boiculesi. Versurile se adresează pionierilor şi şcolarilor mai mari.

În poeziile sale, autoarea atacă unele probleme de viaţă ale fetiţelor: dragostea faţă de profesoară, prietenia cu un băiat, jocurile şi preocupările lor în pragul pubertăţii, nedumeririle în faţa vieţii, bucuriile şi necazurile lor.

Cunoscînd şi sensibilitatea caracteristică unei anumite vîrste, reuşeşte — cu multă fineţe — să determine pe cititor să descearnă singur care este adevărul şi unde se află minciuna, ce valoare are prietenia, în ce constă respectul faţă de cei din jur şi, în consecinţă, învaţă să procedeze aşa cum este mai bine.

Poeziile sînt scrise într-o limbă bogată în imagini artistice, stil uşor, pe înţelesul copiilor. Volumul dovedeşte meşteşugul poetic la care a ajuns autoarea.

4. „ZECE POVEŞTI PITIŢE", de Vladimir Colin.

Editura Tineretului a publicat încă o nouă lucrare, care cuprinde zece poveşti adresate copiilor.

Prin ilustraţii prezentate la unele povestiri, Romeo Voinescu dă un caracter mai viu lucrărilor. Poveştile sînt atrăgătoare şi pline de conţinut instructiv-educativ.

5. „CINCI PIESE PENTRU TEATRU DE PĂPUŞI", Editura Tineretului.

Culegerea cuprinde patru piese originale şi o traducere, însoţite de respectivele indicaţii de regie, cu schiţe de păpuşi şi de decor.

Tematica pieselor — interesantă şi educativă, le trezeşte copiilor dragostea pentru învăţătură, grija pentru bunul obştesc, preţuirea muncii colective, spiritul de iniţiativă, ajutorul tovărăşesc; aduce un material inedit, interesant şi instructiv.

Cadrele didactice din şcoală, cît şi echipele de amatori au la îndemînă un material ajutător şi necesar în munca lor, fără să ceară o montare pretenţioasă.

6. „BERBECUL BRUMĂRIU".

Încă o carte pentru copii, încă o bucurie în plus. Această ocazie au avut-o copiii de ziua lor, cînd în Editura Tineretului a apărut lucrarea scriitorului maghiar Horvath Istvan.

În povestirile sale, alcătuite cu multă măiestrie, înfăţişează copiilor viaţa cîmpiei, munca animalelor, a gîzelor şi a păsărilor.

Autorul prezintă animalele de cîmp şi de casă, oprindu-se îndeosebi la cele mai cunoscute de copii — pe care le prezintă cu mult umor şi fantezie artistică.

Stilul folosit de autor este adecvat vîrstei copiilor, le trezeşte dragostea pentru animalele bune şi folositoare şi ura pentru cele rele şi dăunătoare.

7. „CALUŢUL DE FOC", de Viorica Huber.

Cu prilejul zilei 1 iunie, Editura Tineretului a publicat basmul ştiinţifico-fantastic al tinerei scriitoare Viorica Huber. Cartea pentru copii înfăţişează, cu multă inventivitate, Cosmosul, într-o formă accesibilă înţelegerii celor mici.

Personificarea elementelor cosmice şi modul lor de a acţiona se face pornind de la adevărurile cunoscute sau presupuse pînă acum.

S. P.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

*

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

*

REDACŢIA: Bucureşti, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

*

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Lot 3

I 3881 Bibl Centrală

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI 9 SEPTEMBRIE 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1030

97

- IUI 2005

1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Prof. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOȘ EMIL

București, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

3881

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI. Nr. 9. *septembrie 1957*

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

Pagina

STUDII ŞI CERCETĂRI

* * * Noul an şcolar — o nouă etapă importantă în dezvoltarea învăţămîntului nostru 3
C. Ionescu-Bujor: Despre îmbunătăţirea conţinutului învăţămîntului superior 8
Ion Berca: În legătură cu etapele şi metodica citirii explicative . . . 24
B. Bakó: Unele aspecte ale activităţii lui I. A. Komensky în Transilvania 34

DE PESTE HOTARE

Florica Andreescu: Despre formarea deprinderilor de muncă independentă şi educarea dragostei de muncă la copii în instituţiile preşcolare din U.R.S.S. 46
Al. Roşca: Seminarul internaţional al psihologilor de la Bruxelles. 49

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

Ion Lupu: Îmbunătăţiri aduse programelor şcolare 52
Cornelia Prichea şi Maria Manta: Noile programe şcolare pentru clasele I—IV 56
A. Manolache: Observaţii asupra examenului de maturitate 62
I. Antohi: Popoarele pregătesc sărbătorirea lui I. A. Komensky 68

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Al. Bojin: Elemente noi în manualele şcolare 72
D. Ionescu: Despre manualul de istorie antică pentru clasa a VIII-a . . . 76
Ion Drăgan: „Formarea deprinderilor de muncă agricolă la clasele I—IV". 79
I. G.: Note bibliografice 80

16196.

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

* * * *Новый учебный год — новый важный этап в развитии нашего образования* 3
К. ИОНЕСКУ-БУЖОР : Об улучшении содержания высшего образования 8
ИОН БЕРКА : Об этапах и методики объяснительного чтения 24
Б. БАКО : Некоторые аспекты деятельности Я. А. Коменского в Трансильвании 34

ЗА РУБЕЖОМ

ФЛОРИКА АНДРЕЕСКУ : О формирование навыков самостоятельной работы и воспитание любови к труду у детей в дошкольных учреждениях СССР 46
АЛ. РОШКА : Международный семинар психологов в Брюсселе 49

КОНСУЛТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

ИОН ЛУПУ : Улучшения наших учебных программ 52
КОРНЕЛИЯ ПРИКА
МАРИЯ МАНТА : Новые учебные програмы для I—IУ классах 56
А. МАНОЛАКЕ Замечания в связи с экзаменом на аттестат зрелости . . . 62
И. АНТОХИ : Народ готовятся к празднованию Я. А. Коменского 68

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

АЛ. БОЖИН : Новые элементы в школьных учебниках 72
Д. ИОНЕСКУ : Об учебнике древней истории для VIII-го класса 76
ИОН ДРАГАН : „Формирование сельскохозяйственных навыков в I—У классах" 79
И. Г. : Библиографические заметки 80

SOMMAIRE

Page

ÉTUDES ET RECHERCHES

* * * La nouvelle année scolaire — étape importante dans le développement de notre enseignement 3
C. Ionesco-Bujor: Pour une qualité supérieure du contenu de l'enseignement supérieur 8
Ion Berca: La lecture explicative: étapes et procédés 24
B. Bakó: Quelques aspects de l'activité de I. A. Komensky en Transylvanie . . 34

DE L'ÉTRANGER

Florica Andreesco: La formation des habitudes de travail indépendant et le développement du goût pour le travail chez les enfants des institutions préscolaires de l'Union Soviétique 46
Al. Roşca: Le séminaire international des psychologues de Bruxelles 49

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Ion Lupu: Amélioration des programmes scolaires 52
Cornelia Prichea et Maria Manta: Les nouveaux programmes scolaires pour les quattre premières classes 56
Anghel Manolache: Remarque sur les éxamens de fin d'études de l'école moyenne 62
I. Antohi: Préparatifs pour commémorer Komensky 68

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Al. Bojin: Éléments nouveaux dans les manuels scolaires 72
D. Ionesco: Le manuel d'histoire de l'antiquité pour la VIII-ième 76
Ion Drăgan: „La formation des habitudes de travail agricole dans les quattre premières classes" 79
I. G.: Notes bibliographiques 80

STUDII ŞI CERCETĂRI

NOUL AN ŞCOLAR — O NOUĂ ETAPĂ IMPORTANTĂ IN DEZVOLTAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI NOSTRU

Ca urmare a Hotărîrii Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn şi a Consiliului de Miniştri din 13 iulie 1956, cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală, în anul şcolar 1956-1957, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii şi organele sale, a luat numeroase măsuri în vederea pregătirii multilaterale a tineretului şcolar şi educării lui în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar.

Analiza detaliată a rezultatelor acestor măsuri ne-ar ilustra cu prisosinţă munca intensă ce s-a depus în acest răstimp pentru ridicarea învăţămîntului nostru pe o treaptă mai înaltă, corespunzătoare sarcinilor actuale ale construirii socialismului în patria noastră.

Efortul acesta colectiv, depus de majoritatea slujitorilor şcolii, dovedeşte înalta înţelegere şi sprijinul efectiv de care se bucură hotărîrile partidului şi guvernului nostru în domeniul politicii şcolare.

Astfel urmărind cu consecvenţă traducerea în fapt a directivelor Congresului al II-lea al P.M.R. şi a prevederilor Hotărîrii din iulie 1956, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a luat măsuri ca încă din anul şcolar 1956-1957 să se treacă în oraşe şi sedii de raioane la generalizarea învăţămîntului de şapte ani. În acest scop, cu ajutorul efectiv al organelor locale de stat, s-a început amenajarea de noi localuri de şcoală şi internate pentru elevii ce urmau să vină de la distanţe mai mari. Pe alocuri acest lucru a fost pe deplin realizat încă de anul trecut, reuşindu-se ca toţi absolvenţii claselor a IV-a să fie cuprinşi în clasa a V-a.

Aproape în toate regiunile ţării noastre, noi şcoli îşi vor deschide porţile pentru fiii oamenilor muncii. Aşa de pildă, folosindu-se fonduri din autoimpunere şi prin muncă voluntară în comuna Tazlău, raionul Buhuşi, în cinstea zilei de 23 August, a fost terminat un nou local de şcoală. Nu a trecut decît un an de la Hotărîrea din 13 iulie 1956 şi sute de noi şcoli au apărut ca tot atîtea noi lumini pe harta patriei noastre.

Asemenea fapte dovedesc că mase din ce în ce mai largi ale oamenilor muncii înţeleg binefacerile culturii şi luptă pentru pătrunderea ei în cele mai îndepărtate sate.

Dar asemenea realizări nu reprezintă singurele succese. Paralel cu munca pentru construirea de noi localuri şi îmbunătăţirea bazei materiale a şcolilor, în anul şcolar ce a trecut s-au înregistrat importante succese mai ales pe linia conţinutului învăţămîntului de toate gradele.

Înțelegînd importanța prevederilor Hotărîrii în care se arată că sarcina școlii de cultură generală este „de a crește un tineret multilateral pregătit, înarmat cu cunoașterea legilor naturii și dezvoltării societății, cu o concepție științifică despre lume, capabil și competent să aplice în practică cunoștințele însușite în școală", Ministerul Învățămîntului și Culturii paralel cu îmbunătățirea conținutului programelor și manualelor școlare la fizică, chimie, matematică, științe naturale etc. a elaborat programe pentru lucrările practice de atelier și pentru terenul școlar experimental și a luat măsuri pentru introducerea unor asemenea lucrări, deocamdată în cîteva școli, care au avut o bază materială mai bună sau acolo unde a existat mai multă înțelegere și sprijinul activ al organizațiilor obștești și al întreprinderilor din localitate.

Aceste măsuri n-au întîrziat să-și arate rezultatele. Astfel, cunoscînd sub ambele aspecte, teoretic și practic, importanța cunoștințelor științifice predate în școală, și avînd îndrumarea profesorilor, mulți elevi de la școlile în care s-au introdus elemente ale învățămîntului politehnic, și-au dat mai bine seama de aptitudinile și înclinațiile lor și au început chiar de pe acum să se gîndească la viitoarea lor profesiune. În majoritatea școlilor unde s-au organizat just lucrările practice și s-au folosit și alte căi de realizare a învățămîntului politehnic a crescut interesul elevilor la învățătură, pentru cunoștințele de fizică, chimie, matematică, științe naturale. Mulți elevi, absolvenți ai școlii de 7 ani și-au ales just viitoarea profesie, dorind să fie înscriși în anumite școli profesionale. Fără îndoială că asemenea rezultate se datoresc în cea mai mare măsură profesorilor și în special diriginților. Demne de remarcat sînt rezultatele obținute în acest sens de prof. Lucian Panait de la Școala elementară de 7 ani nr. 13 din Brăila. Sprijinindu-se pe noile măsuri în legătură cu introducerea elementelor de învățămînt politehnic și aplicînd principiul educației prin muncă, tov. I. Panait a reușit ca la sfîrșitul anului școlar un procent de 69,7% dintre absolvenții clasei a VII-a să se îndrepte spre școli care pregătesc cadre pentru sectorul direct productiv al economiei. Se înțelege că rezultate asemănătoare și chiar mai bune se vor putea obține și în ceea ce privește orientarea absolvenților școlilor medii.

În anul școlar ce a trecut, a crescut și nivelul muncii educative din școli. Intensificîndu-se munca de educație comunistă prin mijloace adecvate înțelegerii și vîrstei elevilor s-au înregistrat din ce în ce mai puține cazuri de abateri de la disciplina școlară. A crescut mult simțul de răspundere al elevilor față de sarcinile lor școlare și obștești, prezente și viitoare, spiritul de colectiv, dragostea față de oamenii muncii și patria socialistă.

Noile dispoziții de organizare a examenului de maturitate și de admitere în școli reprezintă încă o măsură care dovedește politica consecventă a statului nostru democrat-popular de a îmbunătăți necontenit nivelul învățămîntului în vederea pregătirii de cadre capabile să împingă înainte progresul economic și cultural al patriei noastre.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri cu privire la îmbunătățirea învățămîntului superior, apărută la 26 iunie a.c., urmează

aceeași linie trasată ca sarcină de Congresul al II-lea al P.M.R. Prevederile acestei hotărîri rezolvă numeroase probleme școlare și de stat, care rămăseseră în urma sarcinilor impuse de nivelul ridicat al economiei naționale.

Pe baza unei adînci analize a lipsurilor existente și a perspectivelor de dezvoltare a învățămîntului superior, Hotărîrea stabilește măsurile menite să ducă la lichidarea lipsurilor și să dea un nou avînt activității din universități și instituțiile de învățămînt tehnic.

În spiritul legăturii mai strînse a învățămîntului superior cu nevoile producției, Hotărîrea partidului și guvernului stabilește noul nomenclator de specialități pus în concordanță cu nevoile producției, precum și profilul unităților de învățămînt începînd cu anul universitar 1957-1958. Hotărîrea subliniază necesitatea lărgirii profilului specialităților. O astfel de lărgire a profilului specialităților, mai ales la facultățile care pregătesc profesori pentru învățămîntul de cultură generală, va da posibilitatea pregătirii de cadre didactice care să poată preda două obiecte de studiu prin introducerea sistemului dublei specializări, diferențiate în specialitate principală și specialitate secundară. Astfel se înlătură lipsurile în pregătire ce rezultau din sistemul dublei specializări cu aceeași pondere.

Un loc important în Hotărîre îl ocupă măsurile menite să ducă la eliminarea supraîncărcării studenților prin reducerea din planurile de învățămînt a numărului prea mare de examene și colocvii. De asemenea Hotărîrea subliniază necesitatea de a se cuprinde în programe realizările și problemele noi ridicate de construirea socialismului în țara noastră.

Dovadă a prețuirii și grijii pe care partidul și guvernul o manifestă față de școală și slujitorii ei, o constituie organizarea, pentru prima dată la noi a zilei învățătorului această sărbătoare care va avea loc în fiecare an de acum înainte în ziua de 30 iunie, reprezintă un prilej de mobilizare a învățătorilor și profesorilor la o participare mai activă la opera de construire a socialismului.

Grija statului nostru față de cadrele didactice s-a văzut prin Decretul 261 în legătură cu reglementarea vacanței de vară a învățătorilor și profesorilor. În cele două luni de vacanță, cadrele didactice au avut posibilitatea să se odihnească, să citească literatură beletristică și de specialitate, putînd astfel să înceapă cu forțe sporite noul an școlar. Anul acesta un număr tot mai mare de cadre didactice, elevi și studenți și-au petrecut zilele de vacanță în taberele de pe litoralul însorit al mării sau în minunatele stațiuni din munții noștri.

Grija pentru deschiderea în condiții și mai bune a noului an școlar, s-a manifestat atît din partea Ministerului Învățămîntului și Culturii și organelor sale centrale cît și din partea cadrelor didactice și a organelor locale de stat.

Astfel, Direcția pedagogică din Ministerul Învățămîntului și Culturii a elaborat noi programe școlare la unele discipline și clase cu scopul de a le pune în concordanță deplină cu sarcinile actuale ale școlii. S-au elaborat noi programe, în special pentru fizică, chimie,

matematică, științe naturale, unde s-a căutat să se pună accentul pe cunoștințele care au o legătură mai directă cu producția, cu viața.

O atenție deosebită s-a acordat claselor a I-IV-a, pentru care s-au elaborat programe noi la toate obiectele, urmărind ca întreaga materie să capete un conținut științific și o justă orientare ideologică.

Ceea ce dă garanție că noile programe școlare înseamnă un pas înainte față de cele din anii trecuți, este faptul că la elaborarea acestora au colaborat un număr important din cele mai bune cadre didactice, formînd astfel un front comun, Ministerul și cadrele de învățători și profesori.

Paralel cu munca depusă în vederea îmbunătățirii programelor școlare, din partea Editurii de stat didactice și pedagogice a existat, de asemenea o deosebită preocupare în privința îmbunătățirii conținutului manualelor școlare. Această activitate începută încă de anul trecut, a căpătat anul acesta o amploare și mai mare.

Dacă anul trecut s-au editat doar 34 manuale noi, originale, pentru anul acesta școlar, Editura a pregătit 112 manuale noi, originale, lăsînd la o parte numărul, la fel de important, al noilor manuale traduse sau revizuite. Lipsurile de pînă acum, legate de insuficiența tirajului manualelor școlare au fost de asemenea lichidate, tirajul manualelor din acest an ajungînd la aproape 12.000.000 exemplare. Aceeași grijă deosebită s-a acordat și asigurării manualelor pentru școlile cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare. Față de anul școlar 1956-1957, pentru acest an școlar numărul manualelor noi, originale, pentru naționalitățile conlocuitoare, a crescut cu 341%, iar tirajul a ajuns la 1.440.000 exemplare.

Grija pentru deschiderea în cele mai bune condiții a noului an școlar s-a manifestat și din partea multor sfaturi populare, secții de învățămînt și cadre didactice. E demn să amintim cu acest prilej modul cum s-a pregătit secția de învățămînt a regiunii Pitești. În afară de grija pentru repararea localurilor și terminarea la timp a unor noi clădiri pentru școli, e meritorie preocuparea pe care a avut-o pentru ca în acest an școlar să se poată generaliza învățămîntul de 7 ani și în alte localități, în afară de cele existente. E vorba de grija pentru înființarea a 17 noi internate sătești și gazde comune pentru elevii care vin de la școli de patru ani care sînt la o distanță mai mare de școala de 7 ani. Același interes s-a remarcat și din partea altor secții de învățămînt pentru procurarea și pregătirea materialului didactic și față de aprovizionarea școlilor cu combustibil.

În vederea introducerii lucrărilor practice de atelier în cît mai multe școli, au fost luate măsuri pentru amenajarea unor noi săli de ateliere și pentru procurarea utilajului necesar, ca de exemplu la Brăila, s-au amenajat ateliere comune pentru mai multe școli, fiind utilate cu sprijinul întreprinderilor din localitate.

Toate aceste măsuri n-au alt scop decît să contribuie la îmbunătățirea procesului de învățămînt, la o pregătire din ce în ce mai bună a fiilor oamenilor muncii, viitorii constructori ai socialismului. Răspunderea pentru buna pregătire a elevilor, pentru educarea lor

în spiritul înaltelor calități ale omului nou, trebuie să și-o asume fiecare slujitor al școlii. Orice învățător sau profesor trebuie să se simtă mîndru de succesul elevilor săi, lucru cu care nu se pot încă lăuda toate cadrele noastre didactice. Rezultatele elevilor la examenele de admitere în clasa a VIII-a au arătat că există unele școli de 7 ani care nu se pot mîndri cu nici un elev reușit. Cum pot justifica asemenea cadre didactice munca lor de ani de zile în fața părinților unor asemenea elevi sau a organelor superioare de stat?

Astfel de situație trebuie lichidată fără întîrziere. O atenție deosebită trebuie acordată încadrării școlilor cu personal de specialitate și asigurîndu-i continuitate în muncă.

Prevederile hotărîrilor partidului nostru referitoare la îmbunătățirea compoziției sociale a elevilor și studenților trebuie sprijinite în primul rînd prin asigurarea școlilor din centrele industriale și de la sate cu cele mai bune cadre didactice, devotate cauzei construirii socialismului.

Începutul noului an școlar închide o perioadă de importante realizări în domeniul învățămîntului nostru — perioada de la Reforma învățămîntului din 1948 și pînă azi — și deschide una nouă, care sprijinindu-se pe experiența și învățămintele acumulate pînă acum, va trebui să servească mai mult și mai bine măreața cauză a construirii socialismului.

Realizările școlii noastre din prima perioadă constituie un mare pas înainte, față de trecutul cînd, în ciuda eforturilor făcute de spirite generoase și progresiste, școala noastră era lăsată pradă misticismului și pusă în slujba intereselor exploatatorilor.

Potrivit îndrumărilor date de Congresul al II-lea al P.M.R., Hotărîrea partidului și guvernului din 13 iulie 1956, privind îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală și Hotărîrea din 26 iunie 1957 în legătură cu îmbunătățirea învățămîntului superior, trasează linia precisă pe care învățămîntul nostru de toate gradele va trebui să desăvîrșească și să consolideze sarcinile Reformei învățămîntului din 1948.

Se cere dar, ca eforturile cadrelor noastre didactice să fie intensificate și îndreptate, în această nouă etapă, spre îndeplinirea sarcinilor pentru educarea unor oameni adevărați, care să știe să-și iubească patria și să lupte pentru înflorirea ei.

DESPRE ÎMBUNĂTĂȚIREA CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

Prof. univ. C. IONESCU-BUJOR
Director general al Direcției generale a învățămîntului superior

Fundamentat pe Reforma învățămîntului din anul 1948, învățămîntul superior din Republica Populară Romînă a fost organizat astfel încît să formeze cadrele cu calificare superioară necesare economiei naționale în continuă dezvoltare, desăvîrșirii revoluției culturale, multiplelor activități sociale. În acest cadru, vechile instituții de învățămînt superior din Romînia au fost mult dezvoltate și au fost create noi unități de învățămînt. Numărul studenților a crescut, pentru a satisface nevoile crescînde ale producției, cuprinzînd procente însemnate de fii ai oamenilor muncii, al căror acces în universități și în institute superioare tehnice era barat în timpul regimului burghezo-moșieresc, prin taxe prohibitive și prin condițiile de viață mizere impuse de clasele exploatatoare.

Învățămîntul superior a primit un conținut realist-științific, bazat pe ideologia marxist-leninistă.

Desfășurarea anarhică a procesului de învățămînt din școala veche, burgheză, a fost înlăturată, imprimîndu-se conținutului învățămîntului superior o concepție unitară și similitudine de conținut facultăților cu același profil, prin planurile de învățămînt. Planurile de învățămînt au asigurat o organizare științifică procesului instructiv-educativ. Programele cursurilor, elaborate cu concursul catedrelor de specialitate, au dat predării o osatură menită să realizeze pregătirea completă și de înalt nivel a absolvenților. S-a desfășurat o intensă acțiune de editare a manualelor și cursurilor necesare învățămîntului superior. Realizările privitoare la conținutul învățămîntului superior au mers paralel cu succesele obținute în organizarea învățămîntului, în procesul de învățămînt, în calificarea și perfecționarea cadrelor didactice, în activitatea științifică a catedrelor, care s-au dezvoltat cu avînt, în îmbunătățirea bazei materiale a unităților de învățămînt superior. Opera de realizare a noului învățămînt superior din țara noastră a continuat și a dezvoltat tradițiile progresiste ale școlii românești și a utilizat larg experiența didactică a celor mai bune cadre din învățămînt, precum și experiența școlii sovietice. Îndrumat și sprijinit de Partidul Muncitoresc Romîn, învățămîntul superior, prin munca personalului său didactic și-a îndeplinit în mare măsură sarcina principală de a forma cadrele cu înaltă calificare necesare economiei și culturii țării, sectorului social.

Trebuie însă ca nivelul actual al acestui învățământ să fie ridicat pe o treaptă mai înaltă, prin lichidarea lipsurilor existente, precum și prin continua extindere a sferei elementelor pozitive pe care le conține Directivele Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn arată principalele obiective pe care trebuie să le atingă învățământul nostru superior, iar Hotărîrea Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn și a Consiliului de Miniștri, privitoare la îmbunătățirea învățământului superior, din iunie 1957, conține un complex de măsuri ce se referă la toate compartimentele acestui învățământ și care — consolidînd și dezvoltînd rezultatele Reformei învățământului din anul 1948 — stabilesc căile de urmat pentru atingerea obiectivelor indicate de Congresul al II-lea al P.M.R.

Unul dintre aceste obiective principale constă în realizarea unei legături mai strînse a învățământului superior cu industria, transporturile, agricultura, comerțul și cu sectorul social-cultural. În acest studiu vom examina mijloacele pe care Hotărîrea le stabilește pentru întărirea legăturii dintre conținutul învățământului superior și problemele concrete puse de construirea socialismului în țara noastră, măsuri care vor determina o îmbunătățire a învățământului superior.

Întrucît conținutul învățământului este în dependență de specialitățile pentru care universitățile și institutele de învățământ superior pregătesc cadre, precum și de profilul instituțiilor de învățământ superior, ne vom opri mai întîi la aceste probleme.

Într-un stat socialist, a cărui economie și dezvoltare în orice sector se desfășoară planificat, pregătirea cadrelor nu poate fi lăsată în seama factorilor întîmplători. Pregătirea cadrelor trebuie să fie în concordanță cu nevoile producției, să corespundă sectoarelor și realităților din producție, precum și perspectivelor de dezvoltare. Pregătirea cadrelor se realizează deci în conformitate cu un plan de conținut, *nomenclatorul de specialități* și cu un plan cifric, *planul de școlarizare*.

Concepția, care a stat în anii precedenți la întocmirea nomenclatorului de specialități, a fost aceea a pregătirii absolvenților în specialități foarte înguste, pe care să le poată adînci încă din școală temeinic și să le stăpînească în amănunt.

Această concepție, corespunzătoare unei țări cu o producție de mari proporții ca întindere, unități productive și masă a fiecărei unități productive, cu o mare capacitate de absorbție a cadrelor, s-a dovedit a nu corespunde etapei actuale a dezvoltării și organizării economiei țării noastre, economie care se referă la un teritoriu relativ mic. Economiei noastre actuale îi corespund cadre mai larg profilate, pregătite spre a activa în mai multe sectoare contingente ale producției. Asemenea cadre trebuie să aibă o temeinică și întinsă pregătire de bază, care să le facă apte de a se adapta, sprijinite pe un fond solid, unui cîmp întins și variat de probleme. Aceste criterii, pe care a fost construit noul nomenclator de specialități pentru învățământul superior, determină desigur schimbări sensibile în conținutul învățământului.

În același cadru al coordonării specialităților cu nevoile terenului, trebuie privită și soluția dată modalității de pregătire a profesorilor pentru

învățămîntul de cultură generală. Asigurarea normei de muncă didactică în acest învățămînt, și mai ales în școlile de 7 ani cu un singur rînd de clase, impune formarea multor catedre care însumează cîte două obiecte înrudite, de unde nevoia de a forma cadre didactice pregătite să predea două obiecte. În acest scop, au luat ființă în universități și în institutele pedagogice de mai mulți ani secții profilate pe două specialități: matematică-fizică, geografie-științe naturale etc. Organizate pe criteriul aceleeași ponderi acordate celor două specialități, aceste secții nu au dat rezultate satisfăcătoare, întrucît pregătirea superioară ce se putea astfel realiza pentru fiecare specialitate era mult prea limitată, reprezentînd cam 1/2 din pregătirea absolventului ce urma o secție profilată pe o singură specialitate. Formula adoptată cu începere din viitorul an școlar este aceea a secțiilor cu două specialități diferențiate ca pondere, deci a secțiilor cu specialitate principală și specialitate secundară. Ceea ce se va obține în acest sistem este pregătirea superioară completă la specialitatea principală și însușirea cursurilor de bază la specialitatea secundară.

Profilul universităților și al institutelor a fost îmbunătățit în sensul acordării lui cu cererile economiei naționale și al dezvoltării culturii. În acest cadru s-au înființat secții noi, ca: secția de tehnică nucleară la Institutul politehnic din București, secțiile de fizică nucleară și radiochimie la Universitatea „C. I. Parhon" din București, secții de pedagogie-limba și literatura romînă la universitățile din București și Iași, la Universitatea „V Babeș" din Cluj, secție de pedagogie-limba și literatura maghiară la Universitatea „Bolyai" din Cluj etc.

Să examinăm acum îmbunătățirile ce trebuie aduse *conținutului învățămîntului,* spre a realiza o legătură mai strînsă a învățămîntului superior cu producția și o ridicare a nivelului didactic în universități și în institute. Ne referim întîi la *planurile de învățămînt.* Acestea au reflectat concepția care a stat la baza conturării specialităților.

După reforma învățămîntului, cînd specialitățile aveau un caracter îngust, planurile de învățămînt au accentuat asupra pregătirii de specialitate, printr-o serie de cursuri care o adînceau pînă la amănunt, pînă la cizelare. Aceasta a fost perioada de supraîncărcare a studenților cu sarcini didactice. Pe măsură ce s-au format specialități mai largi, din însumarea mai multor specialități înguste înrudite, cursurile care se refereau la același sector de probleme s-au contopit în cursuri mari, cuprinzătoare.

În același timp, s-a trecut la eliminarea detaliilor și la accentuarea sintezei. Pregătirea de cultură generală necesară specialității și aceea de cultură generală tehnică s-a întărit, s-a extins. Această evoluție a planurilor de învățămînt a fost însă unul dintre elementele de instabilitate în învățămîntul superior și prin aceasta a frînat îmbunătățirea procesului de învățămînt, pentru că numai experimentarea unui sistem didactic pe intervale de mai mulți ani poate duce la concluzii științifice cu privire la valoarea și lipsurile acestui sistem.

În prezent, se elaborează planuri de învățămînt de perspectivă conform prevederilor Hotărîrii privitoare la îmbunătățirea învățămîntului

superior, planuri care vor asigura o temeinică pregătire de cultură generală tehnică, cursuri consistente de specialitate, amplificarea materialului tehnologic și a aspectului economic al producției, mărirea numărului de ore acordat aplicațiilor practice. Planurile de învățămînt cuprind și multe cursuri noi, privitoare la domenii moderne ale tehnicii și științei, domenii cum sînt: tehnologia sudurei și folosirea ei în construcția mașinilor și a aparatelor, fizica nucleară introdusă la facultățile de mecanică, de electrotehnică, automatizarea proceselor de producție în sectorul chimic etc. Pentru a nu supraîncărca studenții și a accentua cursurile de primă importanță în vederea formării viitorului specialist, disciplinele din planul de învățămînt se grupează în trei categorii, după criteriul frecvenței și al obligativității examenelor finale, astfel: discipline cu frecvență obligatorie și cu examene obligatorii, sînt disciplinele cu ponderea cea mai mare în specialitatea respectivă; discipline cu frecvența facultativă dar cu un examen obligator, sînt disciplinele complementare, cu caracter informativ-descriptiv, la care există material bibliografic suficient și accesibil studenților, astfel încît prin studiul individual bine organizat, aceștia să-și poată însuși conținutul. În fine, disciplinele facultative sînt acelea care se adresează numai unor categorii de studenți, fie pentru a completa unele cunoștințe necesare (limbile moderne), fie pentru a le da cunoștințe noi în domenii diferite de acela al specialității stricte, (pedagogia în institutele politehnice), fie pentru a dezvolta anumite capitole recente ale științei, care nu ar privi totalitatea studenților secției respective (cursul de radiochimie la facultățile de chimie industrială).

La unele facultăți ale universităților, printre cursurile programate pentru anii IV și V sînt acelea care au fost numite „cursuri speciale la alegere". Acestea reprezintă componente ale începutului de specializare ce se dă absolvenților acestor facultăți. Unele au conținut monografic, altele dezvoltă și adîncesc anumite capitole de cercetare modernă, alte cursuri speciale se referă la domeniile în care cei care le predă au contribuții personale. La facultățile în care sînt programate cursuri speciale la alegere, studenții au obligația să urmeze un număr determinat dintre aceste cursuri, alese de ei, după ramura specialității pe care doresc să o aprofundeze.

Programarea „cursurilor speciale la alegere" în ultimele semestre de studiu a fost experimentată la secțiile de matematici ale facultății de fizico-matematici din București. Experimentarea a confirmat o serie de rezultate pozitive ce decurg din desfășurarea acestor cursuri, precum și unele deficiențe în procesul organizării lor. Care sînt elementele pozitive?

Este clar că drumul către specializare, cel puțin în sectorul universitar unde specializarea are ca obiectiv prim cercetarea științifică, nu poate fi același pentru toți studenții unei secții. Fiecare student manifestă interes și aptitudini pentru un anume sector de studii din domeniul științific al secției și este recomandabil ca aceste elemente personale să-și găsească realizarea în obiecte de studiu înscrise în planurile de învățămînt ale secției respective, deci în cursurile speciale la alegere. A programa, pentru realizarea unui început de specializare, aceleași cursuri pentru toți studenții secției, ar însemna să neglijăm factorii personali în pre-

cizarea cîmpului de muncă științifică post-universitară a absolvenților, ar însemna în același timp să dirijăm unilateral formarea viitorilor cercetători, deci să creăm premizele limitării la un anume sector a contribuției ulterioare a științei românești în domeniul respectiv. Conchidem, că pentru nivelul actual al învățămîntului nostru superior cursurile speciale la alegere, reprezintă unul dintre mijloacele necesare dezvoltării ulterioare a învățămîntului și a științei.

Pregătirea și desfășurarea cursurilor speciale la alegere implică însă și un efort creator din partea cadrelor didactice, cu atît mai rodnic, cu cît se referă la probleme mai noi și mai utile.

Acest efort contribuie la perfecționarea cadrelor și adesea deschide drum de cercetare științifică.

Firește cursurile speciale la alegere își vor atinge scopul în măsura în care vor avea un conținut interesant, nou, deschizător de orizonturi, bogat în sugestii și în teme de dezvoltat ulterior. Aceste cursuri trebuie să fie nuclee din care să se extragă subiectul pentru lucrările de diplomă, pentru disertațiile de candidat în științe, pe scurt ele trebuie să conțină indicatorii utili ai procesului de creștere a tinerelor cadre.

O consecință imediată a acestor condiții se referă la cadrele care ar urma să țină aceste cursuri. Cursurile speciale la alegere nu-și vor atinge scopul, decît dacă vor fi predate de cadre cu o vastă experiență științifică, cu o contribuție creatoare amplă, conștientă. Cursurile speciale la alegere, încredințate unor cadre neformate încă, cu o tematică minoră sau cu teme în care personalul de predare abia ucenicește, nu numai că nu-și pot atinge scopul, dar sînt dăunătoare, întrucît au efect opus celui scontat.

La întocmirea planului de învățămînt în care se includ cursuri speciale la alegere, se pune întrebarea, cît de mare să fie numărul acestor cursuri. Este evident că o formulă de calcul a acestui număr nu poate fi dată, că acest număr variază de la o secție de specializare la alta și chiar la secții identice din centre universitare diferite. Numărul cursurilor de specialitate depinde în primul rînd de acela al cadrelor didactice ce ar fi în măsură să le predea, marginea sa inferioară este reprezentată de numărul maxim de cursuri speciale care nu face posibilă alegerea acestor cursuri de către studenți, ci creează obligația audierii lor de către toți studenții.

De asemenea, numărul cursurilor speciale la alegere programate, nu trebuie să fie excesiv de mare, încît să deruteze studenții la alegerea lor. În orice caz, programarea cursurilor speciale la alegere trebuie făcută pe baze principiale și nu cu scopul de a crea, în mod artificial, norme didactice.

Conținutul învățămîntului va trebui să se îmbunătățească și prin elemente necuprinse în planurile de învățămînt.

Hotărîrea partidului și guvernului, la care ne referim în această lucrare menționează astfel de elemente care vor contribui la întărirea legăturii cu practica: ședințe de informări practice ale studenților în unitățile productive, lecții sau lucrări practice la locul de muncă al viitorilor specialiști, prelegeri pentru studenți și cadre didactice ținute de

cei mai buni ingineri din producție și de muncitori fruntași asupra problemelor curente ale producției.

Este util să se organizeze schimburi de cadre didactice între instituțiile de învățământ superior, pe intervale limitate, pentru a ține cicluri de prelegeri asupra domeniilor de cercetare științifică în care au contribuții de seamă.

Această acțiune, pe lîngă interesul pe care l-ar reprezenta conținutul prelegerilor, va întări legătura dintre cadrele didactice și va permite studenților să cunoască direct personalitățile învățământului nostru superior, fapt ce va avea desigur o valoare educativă.

Dacă ne referim din nou la obiectele ce se înscriu în planurile de învățământ elaborate pentru noul an școlar, vom observa că — în general — numărul acestor obiecte se micșorează, ca urmare a contopirii unor cursuri mici înrudite în cursuri mai mari.

În anii precedenți, considerîndu-se incompletă pregătirea primită de absolvenții școlilor medii la unele obiecte de cultură generală, studiul acestor obiecte a fost programat în planurile de învățământ ale unor facultăți, fapt ce a dus la scăderea nivelului învățământului superior, la supraîncărcarea studenților și a frînat activitatea elementelor bine pregătite. Mărirea duratei învățământului de cultură generală de la 10 ani la 11 ani, lărgirea conținutului unor obiecte de învățământ la școlile medii, creșterea exigenței realizată mai ales prin noua formă adoptată pentru examenul de maturitate, sînt premizele care au determinat scoaterea din planurile de învățământ a obiectelor care repetă materia învățată în școala medie. La motivarea de mai sus trebuie adăugată posibilitatea creată, cu începere din acest an, facultăților de a selecționa dintre candidați la concursul de admitere pe aceia care cunosc temeinic materia obiectelor de cultură generală ce formează baza învățământului în facultățile respective, prin alegerea corespunzătoare a obiectelor de concurs.

Principiul folosirii raționale a volumului de ore acordat învățământului superior și, în consecință, eliminarea repetărilor și-a găsit o aplicație nu numai la scoaterea din planurile de învățământ și din programe a repetării materiei din școala medie, dar și la lichidarea repetărilor materialului predat în învățământul superior.

Se pot da numeroase exemple de capitole sau probleme care au fost predate acelorași studenți de mai multe ori la cursuri diferite, adesea în cuprinsul aceluiaș semestru. Noile planuri de învățământ și programe trebuie să reflecte ferm înlăturarea acestui neajuns.

Astfel, se pot crea disponibilități de timp pentru introducerea materialului nou, modern al științei și tehnicii.

Un caz, demn de discuții ample în anii următori, este acel al cursului de fizică din institutele tehnice de învățământ superior. În ce măsură este necesar să existe paralelism între cursul de fizică de o parte și cursurile care dezvoltă anumite capitole ale fizicii, ca: mecanica, termotehnica, electrotehnica, de altă parte?

Este de examinat dacă nu ar fi mai potrivit — în prezent — cînd capitolele noi ale fizicei se dezvoltă vertiginos și cu o mare bogăție de rezultate — să se concentreze cursul de fizică pe aceste capitole, trecînd

complet cursurilor de ramură, capitolele corespunzătoare. O examinare atentă a conținutului cursurilor de matematici din învățămîntul superior tehnic se impune de asemenea.

La facultățile umanistice, planurile de învățămînt reflectă preocuparea de a se da o mai amplă cultură estetică studenților. În acest sens a fost înscris în planuri cursul de istoria artelor, cuprinzînd și istoria artelor din țara noastră, precum și un curs privitor la o prezentare critică a ideilor estetice. Dezvoltarea cercetărilor de folclor din ultimii ani și bogăția de material creat în domeniul literaturii și artelor de poporul nostru, au făcut necesară nu numai înființarea la Universitatea „C. I. Parhon" a unei secții profilată de problemele folclorului, dar și studierea acestei probleme în cadrul celorlalte secții ale facultăților de filologie care pregătesc cadre didactice pentru limba romînă sau pentru limba maternă a minorităților naționale.

În acest fel, viitorii absolvenți ai acestor facultăți, ca profesori la sate sau în centrele școlare aflate pe întinsul țării, vor avea pregătirea necesară pentru a deveni cercetători ai comorilor de folclor ale poporului nostru.

Pregătirea pentru profesiunea didactică a viitorilor absolvenți se realizează în cadrul universităților prin ansamblul de cursuri care cuprinde — psihologia pedagogică, pedagogia, metodica disciplinei respective și istoria pedagogiei.

Ca urmare a Hotărîrii partidului și guvernului apar în planurile de învățămînt o serie de îmbunătățiri referitoare la predarea științelor sociale. Considerînd că predarea cursului de istorie a mișcării muncitorești s-a concentrat adesea la înșirarea de fapte, pierzînd partea teoretică, se înlocuiește acest curs prin acel de socialism științific, care va trata tezele fundamentale ale materialismului istoric și cele mai importante probleme ale istoriei mișcării muncitorești din țara noastră, ale istoriei P.C.U.S. și ale altor partide comuniste și muncitorești. Acest curs va orienta mai bine studenții în problemele vieții sociale și politice, încă din primii ani de studii, înarmîndu-i astfel mai bine pentru rolul lor de combatanți împotriva ideologiei reacționare și a propagandei mincinoase a dușmanilor statului nostru democrat-popular. Cursul de materialism dialectic și istoric s-a predat într-un număr prea mic de facultăți. Fiind necesară pentru formarea unei concepții științifice despre lume, predarea acestui curs se va extinde în învățămîntul superior. De asemenea, se înlocuiește organizarea nediferențiată a programării științelor sociale la facultăți, printr-o organizare diferențiată după specificul acestora. Astfel, la institutele politehnice, tehnice și agronomice se va studia socialismul științific, economia politică și materialismul dialectic în legătură cu specialitățile respective timp de cinci semestre, cu două ore de curs săptămînal și două ore de seminar bilunar. La facultățile umanistice ale universităților, se va studia, cu începere din anul universitar 1958-1959 socialismul științific, economia politică, materialismul dialectic și istoric cîte 6-7 semestre cu două ore de curs săptămînal și două ore de curs seminar bilunar.

Menționăm că la secțiile de filozofie și la facultățile de științe juridico-administrative se introduce un curs de istoria gîndirii economice, iar la filozofie un curs de Istoria Partidului Muncitoresc Romîn.

Din cele arătate mai sus rezultă o serioasă reorganizare a planurilor de învățămînt referitoare la disciplinele de studiu în învățămîntul superior, menită să dea o mai mare profunzime studiului și un nivel mai înalt pregătirii absolvenților. Dar acesta este numai un aspect al îmbunătățirilor aduse planurilor de învățămînt, ca urmare a aplicării Hotărîrii Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn și a Consiliului de Miniștri, privitoare la îmbunătățirea învățămîntului superior. Vom examina acum modul în care a fost îmbunătățită organizarea activităților didactice în diferitele compartimente ale procesului de învățămînt.

Dacă ne referim la seminarii, actualele planuri de învățămînt exprimă tendința de reducere a orelor de seminar la disciplinele în cadrul cărora acesta ar avea numai un caracter de repetitoriu. Astfel se va mări responsabilitatea studenților în ce privește procesul de asimilare a materiei expuse la prelegeri sau conținută în manual și se va accentua necesitatea desfășurării studiului individual.

La obiectele care cer un număr de ore de seminar pentru probleme, pe lîngă un volum însemnat de ore pentru lucrări practice, au fost contopite cifrele indicatoare ale acestor activități, lăsîndu-se cadrelor didactice posibilitatea de a folosi orele afectate pentru seminar și lucrări practice, după nevoile cursului, pentru aplicații scrise sau pentru lucrări de laborator.

Se apreciază că în acest fel se vor acorda seminarului ore numai atunci cînd desfășurarea cursului va duce la probleme ce ar trebui rezolvate sub îndrumarea personalului didactic. Astfel se mărește timpul ce revine lucrărilor de laborator. De altfel, în ansamblu, volumul de ore rezervat pentru lucrările de laborator, de atelier sau teren experimental, s-a majorat. Ca urmare, pregătirea practică a studenților va fi mai amplă. O atenție deosebită trebuie dată lucrărilor practice la facultățile de fizico-matematici, chimie, științe biologice, întrucît prin aceste lucrări studenții își pot însuși tehnica de experimentare și de lucru, atît de necesară cadrelor didactice din aceste sectoare de învățămînt, care vor trebui să îndrumeze formarea deprinderilor politehnice la elevi.

Pregătirea practică a studenților se realizează în condiții optime prin practica în producție, pentru că pe această cale se obține cunoașterea nemijlocită, directă a mașinilor și a utilajelor, a proceselor tehnologice, a întregului angrenaj al producției. De aceea, potrivit hotărîrii partidului și guvernului perioadele de practică în producție au fost extinse, iar durata totală a practicii mărită. În general, studenții din învățămîntul superior tehnic efectuează un total de opt luni de practică, eșalonate după fiecare an de studii. În cadrul acesta, studenții vor trebui să participe la procesul producției, încadrați în echipele de lucru. Trecerea de la contemplarea fenomenului de producție pe care o realizează acum studenții în majoritatea cazurilor în întreprinderi, la practica activă, va avea drept consecință cunoașterea completă a elementelor producției și asimilarea lor, precum și o puternică acțiune educativă. Pentru studenții

facultăților din sectoarele minier, agricol și de construcții se introduce, cu începere din acest an, un an de practică în producție, premergător studiilor. Scopul înființării acestui an preparator practic, este schimbarea ordinei în care se succed în prezent teoria și practica în procesul de formare a specialiștilor, este acela de a înlocui actuala succesiune teorie-practică, prin succesiunea normală practică-teorie, avînd ca rezultat o mai bună înțelegere a disciplinelor tehnice, deci creșterea nivelului de pregătire.

Politehnizarea învățămîntului de cultură generală am văzut că implică o bună stăpînire a elementelor practice, de către absolvenții facultăților, profilate pe științe ale naturii. În consecință, este necesar a se include în planurile de învățămînt ale acestor facultăți, și s-a inclus cu începere din anul școlar 1957-1958, practica în producție pentru studenții lor. Evident, ca durată, practica în producție a viitorilor profesori de fizică, chimie, științe naturale, este mai redusă decît aceea a viitorilor ingineri. Astfel, pentru secția de fizică, practica va însuma 8 săptămîni și se va efectua la finele anilor III și IV. Studenții facultăților de istorie vor face practica pe șantierele arheologice, iar acei care urmează secțiile de limba romînă, limba maghiară, cei cu specialitatea critică literară și folclor vor face practica în satele din diferite regiuni, unde vor studia folclorul local. Socotim că aceste acțiuni vor lămuri pe studenți și asupra cîmpului larg de cercetare pe care îl oferă viața din sate, vor sădi în ei dragostea pentru munca în școlile de cultură generală din sate și vor contribui la educarea patriotică a tinerelor generații.

Căile pentru întărirea legăturii învățămîntului cu practica, cu viața, cuprinse în hotărîrea partidului și guvernului sînt numeroase. Prin acestea notăm excursiile științifice făcute la întreprinderi, (gospodării agricole, G.A.S., G.A.C.) sau în natură. Pentru prima dată în planurile de învățămînt sînt înscrise asemenea excursii științifice, cu o durată de 4-6 zile anual.

Practica pedagogică a avut lipsuri provenite din organizarea defectuoasă, din alegerea nu totdeauna bună a școlilor de cultură generală și a cadrelor din aceste școli, care să îndrumeze practica studenților, precum și din lipsa unui organ al unităților de învățămînt superior care să organizeze și să coordoneze desfășurarea practicei pedagogice. Ca durată, practica a fost supra-dimensionată. Hotărîrea amintită prevede măsurile imediate pentru lichidarea acestor lipsuri. Se creează în universități organul de coordonare și organizare a practicii, „Cabinetele pedagogice" sub conducerea catedrelor de pedagogie, se stabilește transformarea unor școli de cultură generală în școli de bază pentru practica pedagogică a studenților. Din planurile de învățămînt s-a scos practica continuă, cu întreruperea cursurilor și s-a introdus pentru ultimele două semestre obligația de a face practica pedagogică de 45-50 ore în școlile de bază. Cabinetele pedagogice vor grupa studenții în serii care să efectueze succesiv, pe interval de 45 zile, practica în școli, fără întreruperea cursurilor. Avantajele acestui sistem sînt următoarele: se scurtează durata practicii pedagogice și astfel se obligă instituțiile de învățămînt să folosească rațional timpul studenților, se realizează economii, se în-

lătură aglomerarea școlilor de bază într-un interval relativ scurt și mereu același de la an la an.

Am arătat, pe scurt, îmbunătățirile aduse planurilor de învățământ la diferitele forme ale procesului didactic înscrise în aceste planuri. Aceste îmbunătățiri au aceeași sursă, legarea mai strînsă a învățămîntului superior cu practica, cu problemele construirii socialismului și același scop, ridicarea nivelului învățămîntului în care se pregătesc cadrele superioare ale economiei, culturii și sectorului social din țara noastră.

Îmbunătățirile aduse planurilor de învățămînt privesc însă și desfășurarea în timp a procesului de învățămînt, deci graficul procesului de învățămînt, precum și formele de control ale nivelului de pregătire al studenților, adică examenele și colocviile. Rectificările ce au fost operate asupra acestora sînt în strînsă legătură cu noile prevederi relative la sistemul de promovare.

Schimbările aduse graficului de învățămînt au în vedere crearea condițiilor optime pentru desfășurarea procesului de învățămînt și a susținerii examenelor de către studenți.

Experiența, făcută în anii precedenți, a arătat că fixarea datei de 1 septembrie pentru începerea anului universitar nu corespunde condițiilor normale de efectuare a sarcinilor didactice prevăzute pentru vară, nici volumului de lucrări necesare pentru deschiderea în bune condițiuni a noului an universitar. Din cauza intervalului prea scurt dintre încheierea examenului de vară și data începerii cursurilor, interval în care se programa practica în producție a studenților, sesiunea de examene la învățămîntul fără frecvență și concursul de admitere în învățămîntul superior, mulți studenți și numeroase cadre didactice nu aveau concedii de odihnă, reparațiile și amenajarea localurilor nu se puteau încheia în condiții satisfăcătoare înainte de începerea cursurilor. În toți anii, tabelele 2 B prin care se repartizau catedrelor sarcinile didactice, au fost definitivate și aprobate de Ministerul Învățămîntului după 1 septembrie. De aceea, ținîndu-se seama de realități, s-a stabilit că din anul școlar 1957-1958 începerea cursurilor să aibă loc la data de 1 octombrie. Anul școlar a rămas împărțit în două semestre, primul — cuprins între 1 octombrie și 15 ianuarie — cu 15 săptămîni de cursuri, al doilea, de 14 săptămîni, se desfășoară de la 11 februarie la 20 mai.

Sînt fixate trei sesiuni de examene: sesiunea de examene din iarnă, în intervalul 15 ianuarie-31 ianuarie; sesiunea de examene din vară între 20 mai și 25 iunie și sesiunea de examene din toamnă, de la 1 septembrie la 1 octombrie.

Intervalul 1-10 februarie este rezervat vacanței de iarnă, iar între 25 iunie și 1 septembrie se împletesc practica în producție și vacanța de vară a studenților.

Se constată, comparativ cu vechile planuri de învățămînt o reducere a duratei cursurilor de la 31 săptămîni la 29 săptămîni și o extindere a timpului acordat examenelor de la cca 7 săptămîni la 11 săptămîni. Aceste modificări sînt motivate de locul major ce se va acorda în viitor studiului individual al studenților. Lucrînd în această ipoteză nu va fi nevoie ca întreaga materie din cadrul unei discipline să fie expusă în

prelegeri, ci părțile ușor accesibile, descriptive, pot fi transferate studiului individual.

În aceste condiții, deși durata anuală a cursurilor se reduce cu două săptămîni, volumul materiei nu numai că nu se va micșora, dar va putea fi mărit.

De asemenea, este bine justificată majorarea cu 4 săptămîni a duratei sesiunilor de examene, prin obiectivul ce ne-am propus de a ridica nivelul de pregătire al absolvenților, de a imprima o ascensiune calitativă învățămîntului superior. Fără a renunța la ideea că studiul individual al studenților trebuie să se desfășoare organizat, intens și în ritm uniform pe parcursul întregului semestru este necesar să constatăm că această formulă nu este suficientă pentru a realiza o temeinică însușire a materiei de examen. Studiul din cursul semestrului face posibilă descifrarea materiei, înțelegerea ei și o fixare fragmentară. Procesul de topire a fragmentelor de materie într-o unitate, fixarea legăturilor între compartimentele ei, sinteza, nu pot fi realizate de studenți decît prin concentrarea finală, din sesiunea de examen, asupra unui singur obiect. Dar aceste operații grele se pot realiza bine dacă au la dispoziție timp suficient. Durata sesiunilor de examene din anii precedenți, conjugată cu numărul mare de examene fixat în fiecare sesiune nu asigură timpul suficient pentru pregătirea finală a examenelor. Ca urmare, examenele se soldau cu rezultate modeste, iar studenții încheiau sesiunile de examene extenuați. Iată de ce experiența făcută în anii precedenți indică majorarea duratei totale a sesiunilor de examene.

Tot în vederea unei îmbunătățiri calitative a pregătirii studenților, a eliminării supraîncărcării studenților și a creșterii responsabilității acestora în organizarea muncii proprii a fost modificată concepția care a stat pînă în acest an la baza programării examenelor în planurile de învățămînt. Este vorba de formula verificării semestriale a activității studenților la fiecare materie prin examen sau colocviu, uneori prin colocviu și examen. Formula nu a dat roade. Ea a dus la însușirea feliilor semestriale ale disciplinelor, la ignorarea legăturilor dintre aceste fragmente, deci la pierderea unităților acestor discipline și — în final — la rezultate slabe. De aceea, noile planuri de învățămînt s-au întocmit pe o altă bază, pe sistemul verificării prin examen efectuat la încheierea predării disciplinei respective.

Evident că un asemenea examen este mai greu decît examenele semestriale, întrucît în general cuprinde cel puțin materia a două semestre, dar nivelul pregătirii crește și acesta este obiectivul de atins. Greutatea pregătirii unui examen asupra materiei de 2-3 semestre este însă compensată prin mărirea timpului acordat studiului individual ca urmare a descărcării planurilor de învățămînt, prin reducerea numărului de examene și prin extinderea duratei totale a sesiunilor de examen.

La unele obiecte de mare întindere, care solicită mai mult memoria studenților, precum și la acelea care reunesc două sau mai multe părți fără legătură organică, au fost prevăzute examene la încheierea acestor părți.

Pentru obiectele de mare volum, extinse pe mai mult de două semestre, s-au fixat — afară de examenul final — colocvii la finele unor semestre, spre a stimula studenții să învețe curent materia cursului respectiv.

Examenele sînt distribuite astfel, încît sesiunea de iarnă să nu aibă decît trei examene, iar în sesiunea de vară să fie programate maximum cinci examene.

Pentru sesiunea din toamnă nu sînt fixate examene, ea fiind rezervată susținerii acelor examene din sesiunile precedente ale anului respectiv care nu au fost trecute de studenți.

Sistemul de promovare semestrial s-a dovedit necorespunzător. Pentru a nu repeta anul, studenții se prezentau la toate examenele semestrului respectiv, chiar cu o pregătire mediocră, ceea ce nu putea contribui la formarea unor cadre de înalt nivel.

În anii precedenți, s-a acordat colocviilor o pondere nejustă, fixată în planurile de învățămînt. Ele au constituit în principal mijlocul de verificare finală a activităților practice (laborator, desen etc.), rupîndu-se astfel examinarea practică de aceea teoretică ce se efectua în cadrul examenelor. Prin aceasta, s-a creat o situație minoră, s-a subapreciat pregătirea practică a studenților.

Această greșeală serioasă se corectează prin cuprinderea în același examen, cu coeficienți egali, atît examinarea teoretică cît și cea practică.

Colocvii au fost înscrise în vechile planuri de învățămînt și pentru obiectele fără lucrări de laborator sau atelier ca: matematici, istorie, limba romînă etc., ca formă de verificare a activității semestriale a studenților pentru disciplinele care încheiau semestrul fără examen și de multe ori chiar pentru acelea la care era prevăzut examen.

În multe cazuri, cadrele didactice au transformat aceste colocvii în examene. Astfel s-a ajuns la situația că studenții, la încheierea semestrului, să susțină de fapt două rînduri de examene, unele — examenele — în sesiunea de examen, altele — colocviile transformate ad-hoc în examene — în presesiune. Acest fenomen a avut drept consecință dezorganizarea procesului de învățămînt în ultimele săptămîni ale semestrelor, obosirea studenților încă înaintea sesiunii de examen, reducerea capacității lor de concentrare asupra însușirii materiei, deci insuficient nivel de pregătire.

Noile planuri de învățămînt urmează să elimine aceste serioase lipsuri prin reducerea numărului colocviilor la cel mult două pe semestru, prin programarea lor cu caracter de examen parțial numai la unele obiecte de mare întindere și la cele facultative.

Ca urmare a noilor idei ce stau la baza sistemului de verificare a cunoștințelor studenților prin examene și colocvii, s-a realizat o repartiție mai judicioasă a examenelor și colocviilor la diferitele discipline, precum și reducerea numărului lor. Astfel, la secțiile de științe naturale numărul total al examenelor s-a redus de la 45 la 32, iar de la 27 colocvii s-a ajuns la 5 colocvii pe toată durata studiilor. La unele facultăți numărul examenelor a fost redus cu aproape 50%.

Aplicarea Hotărîrii partidului și guvernului privitoare la îmbunătățirea învățămîntului superior corectează și lipsurile existente în conținutul examenului de stat, dîndu-i acestuia caracterul de verificare a capacității de sinteză și de muncă independentă a absolvenților. În acest sens, se extinde la toate facultățile elaborarea și susținerea unei lucrări de diplomă în cadrul examenului de stat și se reduce numărul obiectelor asupra cărora se va face examinarea orală.

Sistemul de notare la examene, în vigoare pînă în acest an, s-a dovedit insuficient pentru o justă apreciere a pregătirii studenților. Scara de notare, redusă la cele 4 trepte: foarte bine, bine, suficient, insuficient s-a dovedit lipsită de capacitatea de nuanțare. În consecință, se introduce sistemul de notare cu note de la 1 la 10, nota de promovare fiind cel puțin 5.

Vom completa considerațiunile la planurile de învățămînt cu o privire asupra volumului de ore săptămînal stabilit prin planuri pentru activitatea studenților în școală. Acest indice de activitate caracterizează destul de bine gradul de încărcare a studenților cu sarcini didactice, într-o anume perioadă. Primele planuri de învățămînt stabileau la o medie de 36 ore săptămînal activitățile studenților în școală, ceea ce constituia o grea supraîncărcare a acestora.

Au existat și planuri de învățămînt care totalizau 40 de ore de cursuri, seminarii și proiecte pe săptămînă.

Treptat situația s-a ameliorat. Planurile de învățămînt din anul trecut plafonau la 32 ore săptămînal, maximum de ore pentru primii 3 ani de studii. Mergîndu-se cu consecvență pe linia creării unor condiții mai bune pentru amplificarea studiului individual al studenților și a combaterii supraîncărcării planurilor de învățămînt elaborate pentru viitorul an școlar conțin cel mult 30 de ore săptămînal în primii 3 ani de studii și o cifră medie de 24 ore săptămînal în ultimele 3 semestre. Al 10-lea semestru este rezervat integral pentru pregătirea și elaborarea lucrărilor sau proiectelor de diplomă și pentru pregătirea examenului de stat.

Concepția care stă la baza alcătuirii planurilor de învățămînt se reflectă și în *programele de curs*. Acestea nu au legat în suficientă măsură conținutul teoretic al cursurilor de practică și în special de problemele concrete ale industriei, agriculturii sau de problemele sectorului social-cultural. Unele programe dau o mare extensiune unor capitole privitoare la probleme științifice și tehnice perimate, avînd astăzi doar o importanță istorică, în schimb prezintă numai sub aspect informativ noul în știință și tehnică sau îl ocolesc. Multe programe sînt supraîncărcate cu material. Realizările oamenilor noștri de știință sau ale tehnicienilor noștri sînt modest expuse sau lipsesc.

Cuceririle științei ruse și sovietice, ale savanților progresiști din toate țările nu sînt suficient de valorificate.

Numeroase programe vădesc lipsă de combativitate față de concepțiile pseudo-științifice ale ideologiei burgheze.

Ministerul Învățămîntului și Culturii urmează să organizeze o vastă acțiune de reexaminare a actualelor programe spre a le pune de acord

cu noile planuri de învățămînt, spre a înlătura deficiențele existente. Hotărîrea privitoare la îmbunătățirea învățămîntului superior stabilește principalii indici ce vor trebui avuți în vedere la alcătuirea noilor programe:

— orientarea conținutului programelor spre întărirea legăturii învățămîntului cu practica;

— cuprinderea realizărilor și problemelor noi ridicate de construirea socialismului în țara noastră;

— accentuarea în mod amplu și sistematic a studiului tehnologiei și al economiei de ramură în toate specialitățile din învățămîntul tehnic superior, ținînd seama de progresul realizat de industria noastră și de dezvoltarea ei în perspectivă.

De exemplu, programele cursurilor de locomotive, vagoane, nave etc. vor trebui să fie orientate spre folosirea sudurii în tehnologia de fabricație, avînd în vedere realizările deosebite obținute în ultimul timp în problemele de ramură, precum și extinderea pe care acest procedeu o are acum în procesul de fabricație. De asemenea, programele cursurilor de specialitate în învățămîntul superior tehnic și agronomic vor trebui să acorde un loc important problemelor economice ale fabricației, întrucît — alături de calitatea superioară a producției — reducerea prețului de cost reprezintă un indice de bază în dezvoltarea producției socialiste.

Considerăm că noile programe trebuie să elimine repetările de materie la cursurile aceleiași facultăți, repetări care sînt inutile și care conțin un număr de ore ce ar putea fi folosit pentru includerea și dezvoltarea în programe a unor capitole moderne ale științei și tehnicei. Pentru a obține eliminarea repetărilor este necesar ca programele să fie discutate temeinic de toate colectivele de specialiști ale acelorași facultăți sau secții.

Știința și tehnica au acumulat în majoritatea ramurilor un uriaș material care crește și se completează necontenit, iar în epoca noastră ritmul dezvoltării lor este foarte viu. În aceste condiții, alegerea materialului, ce trebuie studiat la o anumită disciplină din cadrul unei facultăți, în volumul de ore fixat prin planul de învățămînt, este o operație destul de dificilă. Ea nu poate fi realizată satisfăcător decît prin adoptarea unor criterii selective juste și riguros aplicate. Printre criteriile ce trebuie avute în vedere apreciem că este necesar să figureze următoarele: prezentarea fundamentelor disciplinei respective, sub aspectul fenomenelor și legilor ei, studierea materialului necesar activității absolventului în producție, studierea materialului necesar urmăririi altor discipline, în cazul disciplinelor de specialitate, cunoașterea temeinică a capitolelor și problemelor cuprinse în disciplina respectivă de baze teoretice, riguroase sau a unui conținut faptic, concludent, în cadrul fiecărui obiect de învățămînt, reducerea la o prezentare sumară a problemelor perimate ale științei și tehnicii, prezentarea contribuției oamenilor de știință și a tehnicienilor din țara noastră în domeniul de studiu respectiv, expunerea realizărilor științei și tehnicei ruse și sovietice, precum și ale cercetătorilor progresiști din apus, combaterea teoriilor pseudo-științei burgheze etc.

Desigur că pentru alcătuirea unor programe bune, adecvate nevoilor producției, stadiului actual al științei și tehnicii și încadrate în volumul de ore prevăzut în planurile de învățămînt este necesară eliberarea de frîna rutinei, de fetișul problemelor care au doar o valoare istorică, de considerațiunile de ordin personal și — în același timp — e nevoie de adoptarea unei metode de lucru științifice.

Numai procedînd în acest fel programele elaborate vor servi la ridicarea nivelului învățămîntului superior, la dezvoltarea economiei și culturii patriei noastre, la ridicarea nivelului creațiilor științifico-tehnice ale generațiilor ce vor fi pregătite în școala noastră superioară.

Procedînd astfel, cursul de chimie de la facultățile de mecanică, de electrotehnică va înceta să mai fie o repetare succintă a materiei de școală medie, ci — plecînd de la nivelul acestei materii, va dezvolta nu numai studiul unor corpuri și fenomene necesare domeniilor respective. La fel se vor scoate din cursurile de fizică predate la aceste facultăți chestiuni ca: principiul lui Pascal, vasele comunicante, principiul lui Arhimede și altele, studiate în școala medie și se va face loc larg fizicii solidului, semiconductorilor și altor capitole ce vor influența progresele tehnicii. Din cursurile referitoare la tehnologiile de ramură nu vedem cum ar putea lipsi problema înlocuirii materialelor importate din străinătate prin materiale aflate în țară, problema mecanizării și automatizării producției, astfel cum se prezintă ea astăzi în sectorul respectiv.

Ne vom ocupa acum de o a treia componentă a conținutului învățămîntului, de cursurile scrise pentru studenți și de manualele destinate învățămîntului superior. În această direcție, după Reforma învățămîntului din anul 1948, s-au realizat succese însemnate. Penuriei de manuale și cursuri din timpul regimului burghezo-moșieresc, la temelia căreia stătea lipsa de preocupare din partea guvernelor, a instituțiilor de învățămînt superior și a majorității cadrelor didactice pentru a se asigura studenților materialul necesar studiului, i-a succedat în anii regimului nostru democrat-popular o vastă operă editorială în sectorul învățămîntului superior, operă organizată și susținută de stat. Astfel, s-a ajuns ca în anii primului plan cincinal, să se asigure 65% din disciplinele predate în învățămîntul superior cu manuale tipărite sau cu cursuri litografiate, originale sau traduse din limba rusă.

În privința materialelor originale, observăm că în mod firesc, ele au reflectat lipsurile programelor arătate mai sus.

În plus, ca rezultat al grabei de a acoperi golul de material bibliografic, care îngreuna munca studenților, nu s-a accentuat suficient asupra calității manualelor și cursurilor. Și astfel, unele au lipsuri metodice, sînt mult prea dezvoltate în raport cu volumul de ore acordat obiectului respectiv în planurile de învățămînt. Există manuale care nu sînt fructul unei experiențe didactico-științifice maturizate, nu aduc suficient material original. Unii autori reproduc fragmente din lucrări străine. Aceste procedee ce puteau fi acceptate într-o primă etapă, cînd interesa mai ales aspectul numeric al publicațiilor, nu mai sînt admisibile astăzi, cînd în atenția noastră stă calitatea acestor publicații.

Hotărîrea partidului și guvernului cu privire la îmbunătățirea învățămîntului superior stabilește pentru Ministerul Învățămîntului și Culturii sarcina de a îmbunătăți în următorii trei ani toate manualele și cursurile necesare învățămîntului superior. Conținutul manualelor și cursurilor să aibă un înalt nivel științific și ideologic și să fie prezentat clar și accesibil înțelegerii studenților. Să se accentueze în conținutul manualelor și cursurilor problemele puse de dezvoltarea economiei și culturii patriei noastre, realizările obținute de oamenii de știință din țara noastră, de inovatorii din producție, să se sublinieze în același timp realizările științei și tehnicii sovietice și mondiale.

Totdeodată se prevede că Ministerul Învățămîntului și Culturii va lua măsuri în vederea elaborării și editării de tratate și de monografii care să depășească nivelul programelor pentru a lărgi orizontul de cunoștințe al studenților și al cadrelor de specialiști din producție.

Tratatele de mare valoare vor fi publicate într-o limbă de largă circulație, pentru a face cunoscută și peste hotare creația oamenilor de știință din Republica Populară Romînă.

Aceste măsuri, corespunzătoare unui învățămînt superior de nivel ridicat, vor da un nou avînt dezvoltării calitative a școlii superioare din țara noastră și creației personalului didactic.

Preocuparea de a se da studenților material de studiu imprimat în condiții tehnice din ce în ce mai bune se reflectă și în măsura de perspectivă de a spori treptat în următorii ani numărul manualelor tipărite, scăzînd corespunzător editarea cursurilor litografiate.

Am arătat principalele măsuri privitoare la conținut prin care urmează să se realizeze îmbunătățirea învățămîntului superior. Ele fac parte dintr-un complex care — pe lîngă conținutul învățămîntului — cuprinde problema îmbunătățirii compoziției sociale a studenților, educația studenților, condițiile de muncă și de trai ale cadrelor didactice și ridicarea continuă a calificării lor, precum și îmbunătățirea bazei materiale, a activității administrative și a conducerii instituțiilor de învățămînt superior. Acest cîmp vast de măsuri pentru îmbunătățirea învățămîntului superior face obiectul Hotărîrii Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn și a Consiliului de Miniștri dată în iunie 1957. Ele nu constituie însă o nouă reformă a învățămîntului superior ci sînt menite să consolideze și să dezvolte realizările rezultate din Reforma învățămîntului din 1948. Aplicarea acestui complex de măsuri va ridica pe o treaptă superioară învățămîntul în universități și în institutele tehnice.

DESPRE ETAPELE ȘI METODICA CITIRII EXPLICATIVE

Conf. univ. ION BERCA

Citirea explicativă constituie o parte integrantă a predării limbii în școala elementară (clasele a I-IV-a). Ea este o treaptă pregătitoare pentru lectura literară independentă.

Noțiunea de citire explicativă are un sens larg. Particularitățile esențiale ale acestei noțiuni sînt cuprinse în însăși denumirea ei.

Procesul citirii constă în transformarea unei structuri grafice într-una fonetică. Însușirea acestui proces se realizează în mod treptat — în funcție de particularitățile de vîrstă ale copiilor.

În perioada abecedarului de pildă, — cînd copiii nu au încă format un cîmp de citire, procesul citirii constă mai întîi în unirea sunetelor în silabe în vederea literelor cunoscute și abia apoi la unirea silabelor în cuvinte. În măsura în care silaba și apoi cuvîntul devin unități optice de citire, copiii își formează deprinderea citirii corecte, curente.

Noțiunea de citire explicativă *indică prezența la lecții a explicațiilor.* Explicațiile nu trebuie înțelese *ca un scop în sine.* Ele urmăresc și trebuie să urmărească înțelegerea în mod just de către copii a ideilor care sînt expuse într-o anumită bucată de citire, pe care să le exprime clar și pe deplin în vorbirea lor.

Prin conținutul celor citite și explicate, citirea explicativă constituie un mijloc principal în formarea la elevi a bazelor unei concepții științifice despre lume și viață, în educarea lor multilaterală în spirit comunist.

În literatura noastră pedagogică — citirii explicative — acest mijloc principal de educare și instruire a elevilor școlii elementare — i s-a acordat în trecut o slabă atenție. Cu toate că astăzi există o metodică a citirii și îndrumătoare pentru citire la clasele a I și a II-a, totuși, încă, nu au apărut materiale care să sintetizeze bogata experiență a cadrelor noastre didactice, să depisteze succesele ca și lipsurile existente ale practicii școlare în folosirea ei.

Predarea limbii romîne (citirea) pe baza citirii explicative ridică în fața pedagogilor școlii elementare o serie de probleme de ordin didactic și metodic. Discuții vii se poartă adeseori în cercurile pedagogice ale învățătorilor, cu prilejul ținerii lecțiilor de către studenții practicanți, de către elevii școlilor pedagogice etc., în legătură cu organizarea cea mai justă a citirii explicative.

În cele ce urmează ne propunem să abordăm doar *unele probleme* de bază ale citirii explicative în lumina experienței școlare, relevînd atît aspectele pozitive cît și unele din lipsurile care mai persistă.

Între etapele citirii explicative cu funcțiune de bază se găsesc *diversele forme ale conversației învățătorului cu elevii, alcătuirea planului bucăților de citire, reproducerea de către elevi a textului citit.*

Un rol deosebit de important în realizarea citirii explicative îl are *conversația.* O conversație just organizată contribuie în mare măsură la realizarea citirii conștiente, sarcină de bază a citirii.

„Întreaga artă a citirii explicative constă în faptul ca învățătorul să vorbească pe cît posibil mai puțin, ca el însuși să nu povățuiască pe copii, ci prin punerea unor întrebări succesive, să-i oblige să judece, să le atragă atenția asupra fenomenelor cărora nu le-au dat atenție pînă acum, cu toate că ele sînt cunoscute și prin întrebări să-i conducă la explicarea de către ei înșiși a lucrului pe care învățătorul n-ar vrea să l-il comunice". [1]

În structura lecției de citire explicativă se folosesc diverse forme de conversație.

Prima formă în ordinea folosirii lor — *conversația prealabilă,* (pregătitoare), este un mijloc pentru a-i ajuta pe copii să-și însușească bucata citită. Ea face parte din munca pregătitoare pentru citire, și, în funcție de caracterul bucății de citire, urmărește scopurile de a pregăti pe elevi pentru înțelegerea conținutului de idei al bucății de citire, de a le crea o dispoziție sufletească corespunzătoare și de a-i familiariza cu vocabularul ei.

Din prezentarea scopurilor conversației prealabile se desprinde în mod evident valoarea ei pentru studierea bucăților de citire. Trebuie avut în vedere faptul că în școala elementară e necesar ca elevii să-și formeze deprinderea de a munci independent asupra unui text. Iată de ce se impune și planificarea unor astfel de lecții de citire, în care copiii să citească opere beletristice de diferte genuri *fără o pregătire prealabilă,* fără o conversație pregătitoare. Aceasta îndeosebi în clasele mai mari, elevii acestora posedînd adeseori o suficientă experiență personală, bogate reprezentări pentru a-și însuși în mod nemijlocit conținutul și forma operei respective.

Așa dar, pe măsura dezvoltării deprinderilor de citire conștientă și a lărgirii orizontului copiilor, *conversația pregătitoare ocupă un loc din ce în ce mai redus* în structura lecțiilor de citire. Neluarea în seamă a acestei *cerințe* — considerarea conversației prealabile ca o etapă necesară a *oricărei lecții de citire explicativă este o eroare* care influențează în mod negativ procesul formării deprinderilor de muncă independentă la lecțiile de citire, frînează posibilitatea unei juste organizări și desfășurări a lecturii în afară de clasă și extrașcolară.

Stabilirea conținutului și volumului conversației prealabile ținînd seama de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor ca și de caracterul operei ce se studiază este o muncă anevoioasă.

---

[1] **N. A. Korf: Școala elementară rusă, Îndrumător pentru școlile publice ale zemstvelor și pentru învățătorii școlilor sătești, ed. III, SPb., 1871, cit. după E. A. Adamovici. Lectura explicativă în școala elementară, Ucipedghiz, 1954, pag. 104.**

O conversație prealabilă organizată nejust dăunează realizării sarcinilor citirii explicative. Erorile posibile, întîlnite mai des în practica școlară în cadrul acestei etape sînt următoarele:

1. Comunicarea sumară a conținutului de idei al operei, fapt care contribuie la micșorarea sau stingerea interesului elevilor pentru lectura operei.

2. Includerea în conversația prealabilă a unor comparații, generalizări și corelații cu realitatea etc. activități proprii conversației de încheiere.

Anticiparea activității ce trebuie desfășurate în conversația de încheiere are ca repercusiune o muncă formală, superficială, copiilor lipsindu-le materialul concret necesar pe care-l dă studierea sistematică pe fragmente a operei respective.

3. Mărirea inutilă a duratei conversației prealabile cu explicări lungi asupra lexicului nou. Explicațiile date în conversația prealabilă se uită de către copii, fiind necesară o revenire în procesul studierii pe fragmente.

4. O altă categorie de erori o constituie abuzul de apel la experiența personală a elevilor legată de conținutul operei. Experiența personală a copiilor fiind diferită, ascultarea și valorificarea ei se realizează cu mari greutăți, fapt ce face ca discuțiile prealabile mai mult să îndepărteze pe copii de fondul de idei al operei ce se studiază, decît să-i apropie.

Asemenea erori în organizarea conversației prealabile împovărează lecția de citire, frînează activizarea gîndirii elevilor, nu-i stimulează pentru studierea operelor respective.

Strîns legată de conversația prealabilă este *conversația* organizată de pedagog *în procesul citirii și analizei pe fragmente* a bucății de citire. „Tocmai în aceste convorbiri despre cele citite se manifestă întreaga artă a predării".[2] De justa organizare a acestei conversații depinde în cea mai mare măsură temeinicia și profunzimea cunoștințelor elevilor.

Ea are rolul de a-i deprinde pe copii să extragă din fragmentele respective — cu ajutorul învățătorului — ideile și faptele esențiale, cunoștințe, să separe principalul de secundar. Dezvăluirea momentelor care exprimă viu ideia principală a operei, trăsăturile caracteristice ale personajelor, munca de îmbogățire și activizare a vocabularului, însușirea de către elevi a limbii operei se realizează cu succes, în primul rînd, în această etapă a lecției.

O altă formă de conversație folosită în lecțiile de citire explicativă este *conversația de încheiere*. În materialele metodice ea este folosită și sub o denumire care reflectă un conținut mai restrîns și anume *discuții de generalizare sau discuții cu caracter generalizator*. Evident că nu se poate restrînge conversația de încheiere numai la astfel de discuții, fapt ce se întîlnește adeseori în școală.

Este greșită ideea că prin conversația de încheiere trebuie să se termine munca de studiere a unei opere. Lecția de citire poate fi terminată de pildă, printr-o citire a învățătorului cu scopul intensificării impresiilor elevilor — (la operele beletristice) — cu povestirea liberă de către elevi

[2] C. D. Uşinschi: Opere pedagogice alese, Ucipedghiz, pag. 152.

a celor citite sau cu o citire selectivă care să fixeze mai puternic în mintea elevilor anumite idei de bază ale operei.

Există și situații — la clasele mai mari — cînd conversația de încheiere poate să lipsească, de exemplu după citirea unei poezii mici, ușoară ca fond și formă (ex. „La cules", cartea de citire clasa a III-a, „Un sfat mirunat", „Mecanicul" — cartea de citire clasa a II-a etc.).

Valoarea conversației de încheiere — sub orice formă s-ar realiza ea — depinde de gradul în care stimulează gîndirea elevilor, sentimentele lor. Rolul conversației de încheiere constă în aceea de a realiza o strînsă legătură între citirea din clasă și lectura înafară de clasă a elevilor. Prin analogie și contrast cu cele citite, li se poate cere elevilor să-și amintească cărțile pe care le-au citit, să compare operele unuia și aceluiași scriitor, sau a diferiților autori, cînd ele au același subiect, fapt ce contribuie la formarea treptată la copii a unei anumite atitudini față de scriitorul respectiv.

Cele trei forme de conversații la lecțiile de citire — la care ne-am referit mai sus — trebuie privite ca fiind într-o strînsă legătură, condiționîndu-se reciproc. Această legătură, condiționare reciprocă, reiese din însăși scopul și conținutul lor — așa cum s-a arătat. Una sau alta din ele poate avea un rol mai preponderent în funcție de caracterul bucății de citire ce se studiază.

Așa de exemplu, în *citirea explicativă a bucăților cu conținut practic științific* o greutate specifică prezintă conversația prealabilă mai ales atunci cînd volumul de reprezentări pe care-l posedă elevii este foarte sărac pentru perceperea noului material. Multe din bucățile de citire din acest fel necesită lecții speciale intuitive care preced citirea bucății, sau o amplă intuire a obiectelor și fenomenelor descrise, prezentate în cuprinsul bucății, ceea ce evident reclamă o largă conversație prealabilă.

Conversația de încheiere la asemenea bucăți după studierea lor pe fragmente are mai mult rolul de a recapitula și sintetiza cunoștințele elevilor însușite în mod temeinic cu sprijinul conversației prealabile și a celei din procesul studierii pe fragmente. La citirea unei bucăți cu conținut literar, conversației de încheiere e necesar să i se acorde mai mult timp în structura lecției. În cadrul acesteia, elevii trebuie să facă și anumite aprecieri asupra personajelor operei, să-și definească atitudinea lor față de ele, să folosească în răspunsurile la întrebări imaginile artistice ale operei, să separe realul de ireal (în basme și povestiri) sau să dezvăluie alegoria unei fabule etc.

Realizarea diverselor feluri de conversații în procesul citirii explicative ridică problema folosirii juste a întrebărilor în funcție de caracterul bucăților de citire și de etapele lecției.

Așa de pildă, în etapa citirii pe fragmente se pot folosi următoarele tipuri de întrebări:

a) *întrebări pentru lămurirea conținutului faptic al operei;*

b) întrebări care *se referă la reprezentările* elevilor despre anumite obiecte, fenomene sau la sensul cuvintelor;

c) întrebări care cer *explicarea diferitelor legături* (legături de cauză și efect, de contingență, de asemănare și contrast etc.). Explicarea lega-

turilor cauzale prezintă o deosebită importanță atît în studierea bucăților de citire cu conținut practic științific cît și a operelor beletristice. Ele contribuie la dezvoltarea gîndirii elevilor, punîndu-i pe aceștia să motiveze, să facă deducții. Întrebările privitoare la asemănare, contrast, scot în evidență valoarea comparației ca procedeu de plasticizare. Asemănarea și deosebirea faptelor, fenomenelor, obiectelor, a personajelor asigură o pătrundere profundă a conținutului de idei, a acțiunii operei, lărgește volumul de cunoștințe al copiilor, imaginile unei opere beletristice devin mai vii, mai perceptibile. În cadrul studierii bucăților de citire, compararea poate să îmbrățișeze un cîmp mai larg, trecînd dincolo de limitele citirii — servind astfel ca un valoros mijloc de lărgire a orizontului copiilor. Lucrul acesta este posibil îndeosebi după studierea pe fragmente a bucăților de citire, valorificîndu-se experiența personală a elevilor, punînd întrebări, ca de ex.: „În ce bucată ați mai citit despre asemenea fapte eroice?" etc.

Întrebările puse cu prilejul studierii bucăților de citire pe fragmente au rolul de a orienta atenția și gîndirea elevilor spre sezisarea ideii principale a fragmentului, a le dezvălui frumusețea și logica limbii.

Trebuie să subliniem faptul că adeseori în practica școlară se cade în greșeala de a se abuza de întrebări în legătură cu fragmentul ce se analizează.

Pe măsura formării deprinderilor citirii conștiente, numărul întrebărilor trebuie să fie mai mic. Dacă în clasa I în perioada abecedară întrebările se pun aproape la fiecare cuvînt din propoziții în scopul realizării înțelegerii de către copii a sensului propoziției și a verificării înțelegerii ei, în clasele mai mari numărul de întrebări devine mai mic, punîndu-se doar pentru scoaterea la iveală a esențialului.

În etapa *conversației de încheiere,* alături de întrebările de sinteză a cunoștințelor însușite, se pot folosi și întrebări care conduc la generalizări ce nu se găsesc în bucata respectivă, dar pentru care textul oferă un material concret li se poate cere elevilor minunate exerciții logice de gîndire.

În citirea explicativă a operelor beletristice o mare importanță în conversație o are *intonația* pedagogului. Un ton sec, formal folosit în întrebare, provoacă un răspuns formal.

„Dacă în tonul întrebării copiii simt numai controlul asupra cunoștințelor lor, dacă ei știu că imprecizia sau incorectitudinea răspunsului vor întîmpina nemulțumirea, enervarea din partea învățătorului, iar uneori și mustrarea, atunci desfășurarea liberă a conversației este imposibilă: un astfel de ton al învățătorului paralizează voința și dorința copiilor de a-și exprima gîndul, iar uneori îi atinge în chip dureros, mai ales cînd opera tratează ceea ce este legat de stările sufletești ale copilului.

Dimpotrivă, întrebarea, în tonul căreia copiii simt interesul învățătorului pentru conversație, întrebarea, la al cărei răspuns nejust trebuie

să se producă ajutorul fin al învățătorului, dezleagă gîndirea și vorbirea copiilor și conversația va fi vie și cuprinzătoare" [3].

Dacă studierea bucăților de citire a izbutit să stimuleze atenția și interesul elevilor pentru citire, sînt inevitabile și întrebările puse de copii, mai ales în cadrul conversației de încheiere. În funcție de stadiul de dezvoltare a copiilor, de bogăția volumului reprezentărilor lor, asemenea întrebări depășesc uneori limitele textelor studiate în procesul citirii explicative.

Acestui fapt, e necesar să i se acorde toată atenția considerînd că, procedînd astfel, elevii manifestă năzuința pozitivă de a pătrunde mai profund în sensul celor citite, de a-și confrunta propria lor experiență, constituie un indiciu al gîndirii lor creatoare.

Cu mult tact, răbdare și grijă, trebuie să se procedeze atunci cînd întrebările copiilor nu sînt complete și uneori chiar nejuste, spre a nu-i pune în situația de a trăi un sentiment de inferioritate.

Foarte importante din punct de vedere educativ, sînt acele întrebări care *solicită opinia elevilor* în legătură cu anumite fapte, evenimente descrise în operele studiate.

„Întrebările pe care învățătorul le pune în scopul de a afla părerea copiilor („dar tu ce crezi"?), trezesc adeseori la copii răspunsuri dintre cele mai variate și aceasta contribuie la lărgirea orizontului lor. Fiecăruia dintre elevi, obiectul conversației îi apare ca într-o lumină nouă, într-o latură nouă, și de aceea sarcina învățătorului constă în aceea de a folosi răspunsurile elevilor pentru consolidarea reprezentărilor complete și juste a obiectului vorbirii" [4].

Adresînd copiilor întrebări cu scopul de a-și arăta opinia lor pentru o anumită faptă, e necesar să se urmărească cu toată atenția *sinceritatea* părerilor elevilor, să se insiste asupra motivării părerilor personale, să se frîneze cu tact, finețe și atenție tendința de frazeologie a unor copii, să se aprecieze răspunsurile valoroase. Pedagogul cu experiență folosește întotdeauna succesele elevilor ca rezultat al muncii lor în comun și prin aceasta creează la copii stimulentul pentru aprofundarea bucăților studiate în clasă. Toate acestea arată cîtă chibzuință și grijă se cere din partea pedagogului în procesul folosirii conversației în lecțiile de citire explicative. Așa cum s-a arătat, conversația este una din părțile componente ale lecției de citire. Fără a subestima rolul ei în cadrul citirii explicative, e necesar să facem precizarea că adeseori se abuzează de conversație în detrimentul citirii însăși. Formarea la elevi a deprinderilor citirii, curente, conștiente și expresivă este un proces complex, de durată, care necesită multe exerciții de citire. Este clar faptul că cea mai mare parte din durata lecției de citire trebuie să fie destinată citirii, sub îndrumarea și controlul învățătorului.

Necesitatea predominării citirii elevilor în lecțiile de citire explicativă, a făcut pe unii pedagogi să indice chiar procentual durata citirii

[3] E. A. Adamovici: Lectura explicativă în școala elementară, Ucipedghiz, 1954, pag. 119—120.

[4] E. A. Adamovici, op. cit. pag. 123.

elevilor. „Două treimi din lecție trebuie consacrate citirii de către copiii înșiși“ [5].

Îmbinarea între citire și conversație trebuie astfel realizată încît în orice condiții citirea să rămînă baza întregii activități a lecțiilor de citire explicativă.

O altă etapă a citirii explicative o constituie *planul bucăților*. Întocmirea de către elevi, sub conducerea învățătorului, a planului, contribuie în mare măsură la înțelegerea conținutului de idei al bucăților de citire, la perceperea imaginilor artistice. Necesitînd pentru alcătuirea lui o analiză profundă a conținutului fiecărui fragment logic închegat, stabilirea unor relații juste între fapte și fenomene a legăturilor cauzale, activitatea de întocmirea planului contribuie la dezvoltarea gîndirii logice a elevilor.

Metoda alcătuirii planului diferă în funcție de caractreul bucății respective și de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

În alcătuirea planului bucăților de citire cu conținut practic științific se folosește de obicei *calea sintetică* (de la particular la general), iar pentru operele beletristice *calea analitică* (de la general la particular). Folosindu-se calea sintetică, se scot, succesiv, în relief ideile principale din fragmentele citite și analizate: în cea analitică se pornește de la cunoașterea prealabilă în ansamblu a operei, scoțîndu-se apoi din acest întreg părțile lui principale, ideile, pe baza unor legături reciproce juste.

Calea sintetică de alcătuire a planului dezvoltă la copii deprinderea citirii conștiente — prin aceea că elevii trebuind să descopere ideia principală a fragmentului depun efortul de a înțelege sensul conținutului citit, de a-l exprima just în titlu, — de a lega fragmentele între ele pe bază de titluri spre a obține întregul.

Calea analitică îi deprinde pe copii să separe particularul din general, astfel încît să obțină o legătură logică între diversele părți, fragmente ale bucății.

Alcătuirea planului bucăților de citire ridică o serie de probleme.

Foarte importantă este problema referitoare la *locul pe care* trebuie să-l ocupe alcătuirea planului în structura lecției de citire explicativă. Rezolvarea acestei probleme depinde — în principiu — de caracterul materialului ce se citește. În cazul cînd bucata ce se citește este pe deplin accesibilă copiilor în ceea ce privește conținutul și simplă ca formă, alcătuirea planului poate fi ultima verigă în structura lecției: (Ex. la bucățile de citire „Spicele de grîu“ cl. a III-a, „Curățenia“ cl. a II-a etc.).

Valoarea acestui procedeu constă — pe de o parte în aceea că ideea principală a operei devine și mai clară pentru elevi, pe de alta că oferă posibilitatea unui grad mai mare de independență a elevilor în găsirea titlurilor necesare.

---

[5] A. I. Barîșeva: Lecțiile de citire explicativă, publicat în „Lecția în școala elementară“, sub redacția lui N. O. Cazanțev, Ed. de Stat didactică și pedagogică, 1953, pag. 168.

In studierea operelor beletristice mai complicate, alcătuirea planului e necesar să se realizeze în cadrul citirii pe fragmente, uşurînd astfel procesul înţelegerii conţinutului operei.

De regulă, în studierea bucăţilor de citire cu conţinut practic ştiinţific, planul se alcătuieşte concomitent cu citirea pe fragmente. Există însă situaţii cînd chiar asemenea lecţii se pot încheia cu alcătuirea planului şi anume cînd în text predomină elementele narative (ex. „Pe marginea drumului", „In timpul iernii" — cartea de citire clasa a III-a).

O altă problemă importantă este aceea a legăturii dintre *plan şi povestire* de către elevi a bucăţii de citire.

Planul are un mare rol în formarea deprinderii de a povesti pe scurt cele citite, contribuind la dezvoltarea exprimării orale a elevilor. Pentru operele cu multe fragmente logic închegate, care cuprind întîmplări ce se împletesc între ele, (de ex. legendele la clasa a II-a sau „Povestea legumelor"), povestirea trebuie să se facă pe bază de plan.

In manualele de citire există însă povestiri scurte, vii, al căror conţinut poate fi expus în întregime de către copii, fără să se folosească de planul alcătuit (ex.: „Un copil patriot cl. a III-a). Povestirea „Olga Bancic" — pe baza planului — în asemenea cazuri duce la schematism. Indeosebi la clasele mici, în povestirea după plan, copiii omit unele amănunte, fapt care duce la întunecarea imaginilor operei, la o expunere seacă.

Activitatea de întocmire a planului este strîns legată de *munca asupra limbii operei citite.* Incă din clasa I, în alcătuirea planurilor orale copiii trebuie deprinşi să folosească cuvintele, expresiile cele mai potrivite exprimării juste a ideilor fragmentelor. Este greşită practica de a cere copiilor să formuleze titluri folosind alte cuvinte decît cele din text sub pretextul unei aşa zise *activităţi creatoare.* Includerea în formulările titlurilor a diverse expresii literare are rolul de a contribui la înfrumuseţarea continuă a vorbirii copiilor. Generalizările conţinutului fragmentelor în titluri vii, sugestive, reflectă tocmai indiciul muncii creatoare al copiilor de a folosi limba operei studiate.

Tot o eroare gravă este şi *alunecarea spre formulări eliptice*, de tipul „Inceputul jocului", „Infăţişarea animalului", „Discuţii între copii" etc., care exprimă numai latura exterioară a fragmentelor, nu şi conţinutul lor viu.

Considerîndu-se că formulările eliptice reprezintă un proces de abstractizare — fapt ce contribuie la dezvoltarea gîndirii logice a elevilor — se pierde din vedere faptul că formulările enunţiative pot realiza cu mai mult succes acest scop, ele dezvăluind atît fondul cît şi aleasa formă literară folosită de scriitor în prezentarea conţinutului operei respective.

„Formulînd titluri cuprinzătoare, concrete, copiii reproduc imagini cunoscute, în trăsăturile lor esenţiale, fapt care face ca aceste imagini să fie şi mai reliefate şi mai vii" [6].

[6] E. A. Adamovici, op. cit. pag. 127.

O importanță deosebită este necesar să se acorde etapei reproducerii de către elevi a textului citit. Procedeele de reproducere sînt variate. Cele mai minunate sînt: reproducerile pe bază de povestire liberă, pe bază de conversație și reproducere folosind citirea selectivă sau pe roluri.

Fiecare din aceste procedee are valoarea lui. Așa de pildă, povestirea liberă de către elevi a textului citit contribuie la fixarea momentelor cele mai caracteristice ale acestuia, îi deprinde pe copii să folosească vorbirea literară, să-și exprime atitudinea față de cele povestite. Toate acestea se realizează atunci cînd povestirea elevilor este conștientă și nu o simplă reproducere mecanică a textului, cînd conținutul respectiv este povestit cu un colorit emoțional și dacă povestitorul găsește în clasă un auditor atent și interesant ca să asculte expunerea.

Conversația, alcătuirea planului, reproducerea celor citite și alte componente ale citirii explicative sînt condiționate în mare măsură de *prima citire* a operei, a bucății de citire.

In practica școlii noastre s-a încetățenit oarecum ideea că orice bucată de citire cu conținut literar să fie citită elevilor mai întîi de către învățător cu voce tare. O astfel de procedare este motivată de obicei prin aceea că ascultînd citirea model a învățătorului, copiii percep mai bine o operă beletristică. Este evident faptul că o bună citire expresivă contribuie mult la înțelegerea de către copii a conținutului operei, produce stări emotive plăcute, dezvoltă la copii dorința de a realiza și ei o astfel de citire, ce trezește interesul pentru cele citite etc. Nu trebuie însă uitat faptul că abuzul de citire model prealabilă are și părțile ei negative dintre care cea mai importantă este aceea că frînează formarea deprinderii de citire independentă, în mod direct, de către elevi a unui text nou.

Această valoroasă deprindere a citirii independente trebuie să se desăvîrșească — treptat — pe măsura dezvoltării deprinderilor de citire. Se desprinde deci necesitatea ca la clasele mari forma predominantă de primă citire a operei să fie făcută de către elevi — cu voce tare.

Valoarea citirii cu voce tare de către copii a fost minunat scoasă în evidență de către I. Creangă în îndrumările pentru învățători în subsol la „Învățătorul copiilor". El cerea să citească copiii cu voce tare, să pronunțe bine cuvintele. „Citirea monotonă lîncezește gîndirea copiilor, îi face pe școlari neatenți la ceea ce citesc"[7].

Nu trebuie scăpat din vedere rolul educativ al primei citiri realizată de către elevi. Desemnîndu-se pentru citire elevii cei mai buni din clasă, aceasta înseamnă o recompensă a muncii lor, a rezultatelor lor bune la învățătură. În scopul stimulării și a elevilor mai slabi la învățătură, e bine ca prima citire a unei opere beletristice uneori să fie încredințată și acestora. În acest scop e necesar să li se dea în prealabil sarcina de a citi în mod independent acasă fragmentul ce urmează să-l citească în clasă. Lucrul acesta este pe deplin posibil în

[7]) **I. Creangă: Învățătorul copiilor, ed. I, 1871, pag. 3.**

citirea operelor care sînt mai ușoare, care nu necesită o muncă pregătitoare deosebită asupra textului. De exemplu, în bucata de citire „Cea mai bună băutură : apa", primul fragment pînă la „se îmbolnăvește odată" — citire clasa a III-a —, nu cuprinde termeni neînțeleși sau expresii grele. Conținutul său este ușor de înțeles, ceea ce permite și elevilor mai slabi o lectură independentă. Exercitînd acasă citirea fragmentului respectiv, elevul va putea realiza prima citire în clasă cu bune rezultate, fapt care îi va mări încrederea în forțele proprii, în posibilitățile sale, îl va stimula pentru însușirea deprinderilor de citire.

La clasele mici poate fi efectuată citirea de către elevi la acele bucăți care sînt mai ușoare, atît în ceea ce privește conținutul de idei cît și forma lor de expunere, ca de exemplu, povestirile scurte în care predomină elementele narative, sau cele care au puține dialoguri etc.

Prima citire a operei beletristice mai ridică și alte probleme. De pildă, dacă ea se realizează de către elevi, atunci aceștia să citească cu voce tare sau în gînd? în clasă sau acasă? să se citească opera beletristică în întregime sau pe fragmente? Toate aceste probleme prezintă o deosebită importanță pentru formarea deprinderilor de citire.

Citirea cu voce tare a elevilor ca și citirea model a învățătorului are valoare între altele și prin faptul că îi deprinde pe elevi să asculte și aceasta evident că se realizează mai bine cînd elevii urmăresc procesul primei citiri cu cărțile închise. Părți pozitive prezintă și realizarea primei citiri de către elevi în gînd. Acest fel de citire îi pregătește pe elevi pentru o muncă individuală independentă. Bucățile ușoare ca conținut și formă sînt citite cu plăcere și interes de către elevi în gînd, în clasă. Dezavantajele citirii în gînd în clasă sînt legate de ritmul deosebit de citire al copiilor. Copiii care citesc într-un ritm mai lent grăbesc ritmul citirii pentru a nu rămîne în urmă față de tovarășii lor, fapt care influențează în mod negativ asupra înțelegerii și reținerii celor citite. Această lipsă se poate corecta prin organizarea primei citiri în gînd acasă, cînd elevii se concentrează mai ușor asupra lecturii respective.

★

În prezentul articol ne-am referit numai la unele etape ale citirii explicative și numai la cîteva aspecte metodice mai importante ale realizării lor.

Așa cum s-a arătat, lecțiile de citire explicativă constituie o parte integrantă, organică a predării limbii în școala elementară. Realizarea în mod creator a citirii explicative are un mare rol nu numai pentru predarea limbii, ci și în predarea altor obiecte de învățămînt, ca istoria, geografia, științele naturii, unde citirea explicativă se folosește ca mijloc practic de fixare și consolidare a cunoștințelor elevilor.

UNELE ASPECTE ALE ACTIVITĂȚII LUI I. A. KOMENSKY IN TRANSILVANIA

Conf. univ. B. BAKÓ
Catedra de pedagogie, Univ. „Bolyai", Cluj

Pentru pedagogii și oamenii de școală din țara noastră, e bine cunoscut faptul că I. A. Komensky a trăit, timp de patru ani (1650-1654) la Sarospatak, un orășel care ținea, pe atunci, de principatul Transilvaniei, iar azi se află pe teritoriul R. P. Ungare. Și aproape tot așa de bine se știe că, deși scurtă, această perioadă are, totuși, o importanță deosebită în viața marelui pedagog. Mai întîi, pentru că în această vreme el s-a bucurat de-o oarecare tihnă și-a avut, astfel, o stare sufletească propice muncii de creație ; apoi, pentru că aci i-au fost puse la dispoziție mijloacele necesare, ca să poată înfăptui practic foarte multe din ideile lui pedagogice.

Și într-adevăr, colegiul din Sarospatak ar fi putut influența în chip fericit dezvoltarea școlii și a culturii, în Transilvania și în Ungaria, dacă împrejurări vitrege n-ar fi paralizat acțiunea lui binefăcătoare, inaugurată de Komensky.

Care au fost acele împrejurări?

Mai întîi, acțiunea samavolnică a văduvei lui George Rakoczi al II-lea, Sofia Bathory, care, de-ndată ce a revenit la catolicism, în 1672, a desființat școala din Sarospatak, iar profesorii și elevii i-a silit să plece în pribegie. Documentele privind activitatea de aci a lui Komensky au fost răsluite și nimicite. Apoi, într-o măsură și mai accentuată, influența ideilor lui Komensky a fost stingherită, la început, iar mai tîrziu anihilată total, prin faptul că cele două mari centre reformate școlare, Alba-Iulia și Oradea, au fost rupte, pe timp de secole, din circuitul cultural progresist al țării, pentru că Oradea a fost ocupată de Turci în 1660, iar Alba-Iulia, după ce a fost devastată de tătari în 1658, a trecut sub dominația habsburgică în 1690 și deveni, astfel, din nou, citadela catolicismului.

Însfîrșit, odată cu întărirea puterii habsburgice, se întărește, în întregul principat al Transilvaniei, ca și în Ungaria, acțiunea de contracarare totală a reformei, datorită catolicismului triumfător.

Ca atare, se înlătură iarăși, pe timp de secole, ideea de bază a lui Komensky, ca întregul învățămînt să se facă în limba maternă. La început, învinș din nou, pe toată linia, tendințele latiniste, pentru ca mai tîrziu să-și facă loc și să triumfe cele de germanizare.

Biserica papistașă și puterea imperială habsburgică-germană își dau mîna, ca să sugrume total libertatea de gîndire și de afirmare a popoarelor mici.

Iată de ce socotim necesar să cercetăm mai de aproape, odată cu problema de a ști în ce chip s-a făcut chemarea lui Komensky în Transilvania, și problema cunoașterii influenței lui Komensky, pe temele activității lui din Sarospatak și a forțelor progresiste locale, ce au fost în strînsă legătură cu Komensky, străduindu-se să ducă mai departe ideile lui înnoitoare.

Cea dintîi întrebare, pe care trebuie să ne-o punem, este: Care au fost oamenii și împrejurările, care au făcut să se simtă o afinitate sufletească între Komensky și personalitățile de înaltă cultură și de vederi social-politice superioare-progresiste din Transilvania acelei vremi (jumătatea secolului al 17-lea)?

Apoi, cum s-a făcut chemarea lui Komensky în Transilvania și în ce fel și cu ce rezultate s-a desfășurat, aci, timp de patru ani, activitatea marelui pedagog ceh?

★

Puterea autocrată a bisericii catolice a fost periclitată, în acea vreme, de tendințele acțiunilor reformiste. Așa a fost în Anglia, în Olanda și în Suedia. La fel și în Ardeal. Sub masca religioasă, se zbuciumă acum cu putere năzuințe sociale și economice ale poporului de jos. Pe bună dreptate spunea Engels că „reforma ...cea calvină a servit drept stindard republicanilor din Geneva, Olanda și Scoția, a eliberat Olanda de sub jugul Spaniei și al imperiului german și a furnizat veșmîntul ideologic pentru actul al doilea al revoluției burgheze, care se desfășura în Anglia"[1]. Totuși, masele asuprite n-aveau cuvînt în organizația bisericească. De aceea, puritanismul se ridică împotriva dominației episcopale și împotriva patronatului moșieresc, cu scopul ca guvernarea bisericii să treacă în mîna presbiterilor, aleși din rîndurile laicilor pe temeiul unor principii democratice. În forma aceasta se manifestă, de fapt, năzuințele de independență ale burgheziei apusene, nu numai față de biserică, ci și față de monarhia absolutistă.

Relațiile lui Komensky cu Ardealul nu se pot lămuri, fără a cunoaște rolul puritanismului intelectualist din Anglia și din Transilvania. O figură proeminentă a puritanismului englez a fost aceea a lui Samuel Hartlib, prietenul lui Komensky. El este cel care a popularizat ideile lui Komensky în Anglia și tot el îl pune în legătură cu puritanii intelectuali din Ardeal, care făceau sforțări pentru a rezolva în sens progresist principalele probleme culturale și politice ale țării lor, în acea vreme.

Pentru realizarea tendințelor de reformă ale mișcării puritane din Ardeal, predicatorii pregătiți în țară s-au dovedit a nu fi la înălțimea chemării. Școala avea un pronunțat caracter feudal, iar instrucțiunea se făcea în limba latină, mărginindu-se la studii de retorică, logică, filozofie și teologie. Nici pomeneală de cunoștințe geografice, istorice, economice, sau de științe ale naturii.

[1] K. Marx — Fr. Engels, Opere alese, vol. II, ed. a II-a, E.S.P.L.P., București, 1955, pag. 433.

Predarea cunoștințelor se făcea scolastic, pe temeiul unor metode verbaliste, seci, fără legătură cu viața. De aci nevoia de a lua contact strîns cu școlile apusului, fie direct — prin studenți trimiși în Anglia și în Țările de Jos — fie prin chemarea în Ardeal a unor dascăli vestiți. Astfel, de pildă, Bethlen Gabor a chemat pe trei profesori apuseni cu mare renume: Alsted, Piscator și Bisterfeld. Primii doi fuseseră profesori la Universitatea din Herborn și-l avuseseră ca student pe Komensky, iar al treilea fusese coleg mai vîrstnic al marelui pedagog.

Komensky a luat de la Alsted ideea de a crea o știință enciclopedică unitară, care să cuprindă totalitatea cunoștințelor omenești — *pansofia*. Ideea aceasta a fost valorificată însă de Komensky și în ce privește principiile lui pedagogice, teoretice și în ce privește practica școlară. Școala de la Sarospatak a fost organizată și condusă de el (între 1650-1654) pe temeiul ideilor lui pansofice.

Komensky vrea să realizeze unitatea umanității pe calea instrucției școlare. Tot sub influența Alsted a adîncit Komensky și filozofia lui Fr. Bacon de Verulam. Cînd Alsted se afla în Ardeal, Komensky i-a trimis operele lui (1633). Alsted îi mulțumește călduros, prin studenții ardeleni plecați în apus. Nu știm în ce măsură a cunoscut Alsted ideile puritane și, cu atît mai puțin, în ce măsură și le-a însușit. Un fapt e sigur, și anume că, atît în conducerea Colegiului academic din Alba-Iulia, cît și în apropierea sa de poporul romîn din Ardeal se manifestă ca un spirit înaintat-progresist. Acestea le știm de la Ciprian Kinner, medic diplomat și pedagog progresist din Silezia, care a declarat — cu ocazia șederii sale în Ardeal, în 1635, că „Alsted și Bisterfeld au fost primii oameni, care l-au pus pe gînduri, cu privire la reforma vieții economice și, în legătură cu aceasta — cu privire la reformarea vieții politice, școlare și bisericești"[2].

Bisterfeld, colegul lui Alsted la academia din Alba-Iulia și, totodată, ginerele acestuia, are, de asemenea, idei hotărît puritane. Și el este în legătură cu Komensky, dar și cu conducătorii spirituali ai revoluției engleze, cu cercul de intelectuali al lui Samuel Hartlib și John Milton, renumitul poet. Bisterfeld a organizat, în mod conștient, legăturile puritanilor ardeleni cu conducerea spirituală a revoluției engleze, pentru că el vede în Anglia și Olanda sîmburele unei coaliții puternice, îndreptate împotriva Romei și a Habsburgilor. Bisterfeld aprecia foarte mult pansofia lui Komensky. Aceasta o știm dintr-o scrisoare a lui Komensky, în care el vorbește de Bisterfeld ca de unul dintre cei mai însuflețiți adepți ai ideilor pansofice[3].

Date fiind relațiile lui Bisterfeld cu cercul intelectualilor puritani din Londra și aprecierea deosebită ce-o avea față de Komensky putem trage concluzia că el a fost acela care a sugerat chemarea lui Komensky la Alba-Iulia. Aceasta pare să rezulte și din scrisoarea din 4 decembrie 1638 a lui Rakoczi Gyorgy I, principele Ardealului, către Bisterfeld, din

---

[2] **Turnbull G. H.** în „Hartlib, Dury and Comenius", London, 1924, p. 386. (Citat de Makkai László în „Lupta puritanilor maghiari contra feudalismului", Tip. Academiei Budapesta, 1952, pag. 55).

[3] **Patera A.** — I. A. Komenskcho. — Correspondence — 1892, p. 44.

care reiese că acesta primise însărcinarea de a se îngriji de un urmaș demn al lui Alsted [4].

Chemarea nu s-a făcut atunci, sau — chiar dacă s-a făcut — ea n-a fost încă dovedită. Există însă dovada chemării lui la Alba-Iulia, peste cîțiva ani. Komensky scrie: „A fost la mine, în anul precedent, solul Ardealului, care m-a ademenit cu mari promisiuni, ca să mă duc acolo, în locul domnului Alstedius și pentru reorganizarea școlilor. Am refuzat, pe motivul că sînt deja angajat într-altă parte" [5].

În afară de Bisterfeld, au mai fost și alți puritani, care au susținut chemarea lui Komensky în Transilvania, Așa, de pildă, a fost vestitul dascăl Tolnai Dali Janos, rectorul colegiului din Sarospatak. Și acum, e firesc să ne întrebăm de ce a fost amînată chemarea lui Komensky și, în sfîrșit, de ce și cum ajunge el la Sarospatak, iar nu la Alba-Iulia? Pe scurt, răspunsul este următorul. Datorită împrejurărilor politice și economice, principele Transilvaniei, Rakoczi Gyorgy II intră în conflict — pe motive de natură materială — cu mama sa, văduva principelui Rakoczi Gyorgy I și cu fratele său mai mic principele Zsigmond. Datorită acestui fapt, mama principelui, contesa Zsuzsanne Lorantffy, părăsi Alba-Iulia și se mută, împreună cu Zsigmond, în orășelul Sarospatak. Atît mama, cît și fiul, se interesau de aproape de problemele culturale și științifice și de mișcarea puritanilor. Principele domnitor, dimpotrivă, este din ce în ce mai mult contra reformei religioase, mai ales după ce, în Anglia, a fost executat regele Carol I.

Curtea Zsuzsannei Lorantffy, în Sarospatak, devine, pe încetul, un centru de susținere al concepțiilor libertare puritane, iar corpul didactic al colegiului din acest oraș, în frunte cu rectorul școlii Tolnai Dali Janos — colaboratorul de mai tîrziu al lui Komensky — creează un spirit nou, mai luptător și mai consecvent cu idealurile puritanismului decît cel din Alba-Iulia. Dar Tolnai e membru activ în cercul lui Samuel Hartlib din Londra. Legăturile lui cu acest cerc sînt puternice, el bucurîndu-se aci de o stimă deosebită. O dovadă sigură, în acest sens, o avem în faptul că unul dintre cei mai apropiați colaboratori ai lui S. Hartlib, Stonghton Ioan, îi dedică lui Tolnai cartea sa, intitulată: *„Felicitas ultimi saeculi"* [6]. Legăturile lui Tolnai cu membrii acestui cerc nu se întrerup de fel, nici după întoarcerea sa în patrie. El poartă o întinsă corespondență cu Hartlib, cu privire la problemele pedagogice ce frămîntau mințile oamenilor de înaltă cultură ai acelei vremi.

Dat fiind că Komensky avea foarte strînse legături cu intelectualii de seamă ai puritanismului englez, e mai mult ca sigur că Tolnai cunoscuse de aproape pe marele pedagog și — tocmai pentru a întări puterea de radiație a ideilor de reformă prin colegiul din Sarospatak — a socotit că e bine să aducă aci pe Komensky, pentru a avea în el un sprijin de foarte mare autoritate.

---

[4] Racz Lajos, — Comenius Sarospatakon, Budapesta, 1931, pag. 18.
[5] Patera A., op. cit., p. 85.
[6] „Felicitas ultimi saeculi" (Fericirea celui din urmă veac).

Se poate presupune că Tolnai, a sugerat principelui Rakoczi și mamei sale ideea de a-l chema pe Komensky la Sarospatak și de a-i încredința sarcina să reorganizeze atît colegiul de aci, cît și celelalte școli de pe domeniile lor. Aceasta rezultă mai ales din faptul că, în 1650, cînd Komensky primește o nouă invitație din partea lui Zsigmond Rakoczi, ea e urmată, imediat, și de o scrisoare a lui Tolnai, prin care marele pedagog e rugat stăruitor să primească oferta prințului și să vină la Sarospatak. De fapt, din această scrisoare, se vede clar interesul personal al lui Tolnai și pasiunea pe care o punea el în rezolvarea potrivit dorinței lui a acestei chestiuni.

E neîndoios deci că, pentru chemarea lui Komensky la Sarospatak a avut un rol decisiv puritanismul englez și maghiar, iar Tolnai Dali Janos, a fost de la început, un mare admirator al lui Komensky și un înflăcărat luptător pentru realizarea, în patria sa, a ideilor marelui pedagog.

Dar Tolnai nu era singurul puritan care vedea lucrurile astfel, pe care — din lipsă de spațiu — nu-i putem menționa aci.

Principal lucru este că, între Komensky, pe de o parte și forțele puritane progresiste din Transilvania, pe de altă parte a existat o comunitate de idei bine închegate, în ce privește necesitatea unei reforme școlare radicale, cum și în ce privește perspectivele de viitor în domeniul social, economic, politic și cultural. Pe temeiul și pe de-asupra acestor idei, ceea ce îi unea era și ura neîmpăcată împotriva Habsburgilor și a bisericii papistașe.

Confesiunea fraților ceho-moravă, din care făcea parte și Komensky, stătea în calea unității imperiului habsburgic, ca și Ardealul. Frații ceho-moravi cad. Samavolnicia habsburgică îi condamnă să-și piardă patria. Ramura cehă își găsește refugiul în Polonia (Lissa) iar ramura moravă în apropierea Ardealului, în Ungaria de Nord — în parte pe moșiile principelui din Ardeal. Atunci cînd, în primăvara anului 1650, Komensky a venit prima dată la Sarospatak, el a vizitat aceste colonii. Atunci nu decisese încă asupra acceptării chemării. Mai mult — așa cum ne spune chiar el — a vrut să se întoarcă la Lissa, fără să vadă localitatea Sarospatak.

Sentimentul său antihabsburgic este însă încordat la maximum, iar tovarășii săi de soartă și în special exilatul morav Drabic Nicolae, care a fost coleg de școală cu Komensky, folosesc toate mijloacele, ca să-l convingă să vină la Sarospatak. Argumentul hotărîtor, care l-a influențat pe Komensky a fost că, în acțiunea de doborîre a puterii habsburgice — și, în consecință, pentru eliberarea cehilor și moravilor — familia Rákoczi va avea, în viitorul apropiat, un rol decisiv. Deci, el nu poate refuza chemarea, pentru acest motiv. Așadar, ceea ce a contribuit într-o măsură considerabilă, la acceptarea chemării a fost atitudinea comună, ideologică, formată împotriva pericolului comun, împotriva reacțiunii habsburgice. Patriotismul învinge nehotărîrea, în omul în vîrstă de aproape 60 de ani, care era Komensky.

Un rol important, în lichidarea definitivă a acestei nehotărîri îl joacă corespondența sa purtată cu Tolnai Dali Janos. Se știe că după o

ședere scurtă la Sarospatak (și Tokaj), Komensky se reîntoarce la Lissa. La 4 iulie primește o nouă scrisoare de chemare de la Lorantffy Zsuzsanne. Această scrisoare este urmată, chiar a doua zi, de scrisoarea lui Tolnai, care-i spune:

„Cu bucurie am aflat de la ai voștri că ai sosit cu bine la ai tăi, găsindu-i și pe ei bine. Dar întîrzierea sosirii tale la noi, în spiritul încordat al așteptării, ne provoacă dureri și tristeți sufletești. Nu văd ce ar putea să te facă să întîrzii". [7] „Sfătuiește și condu, dragă Komenius, pe distinsa noastră doamnă, la muncă zeloasă, pentru binele obștesc; străduința ei este cunoscută în fața ta și în fața cuvioșilor tăi preoți. dar ea trebuie totuși îndemnată și sporită. Prin urmare, de ce zăbovești? Ce se va întîmpla cu noi dacă tu întîrzii..." [8]

„Să știi că datorită unor părți din Ianua ta, [9] pe care Măria Sa le citește cu multă plăcere, ea vede lucrurile din zi în zi mai clar... (după cum ea însăși recunoaște). Dacă ai putea să-i trimiți în schițe clare partea următoare a acestei lucrări, ai putea să o îndemni la lucruri și mai mari și vei cîștiga, datorită înțelepciunii tale, ca spiritul ei eroic să ardă în flăcări și să fie cît mai aproape de sufletul tău". [10]

La 1 august 1650, Rakoczi Zsigmond scrie lui Komensky și-i cere să urgenteze venirea [11].

În ziua de 2 august, Tolnai îi scrie din nou. Cere în numele lui Dumnezeu cel milostiv, ca Komensky să vină cît mai repede" [12].

În ziua de 2 septembrie, Komensky comunică contesei Lorantffy Zsuzsanna că primește chemarea.

În aceeași zi, el îi scrie și lui Tolnai și îi face cunoscută data sosirii [13].

Este caracteristic, în privința legăturii dintre Komensky și Tolnai, faptul că, după mai mulți ani de la plecarea lui din Sarospatak, Komensky încadrează pe Tolnai în rîndul acelora, cărora le-ar lăsa ca moștenire elaborarea planului pansofiei sale.

În prima sa cuvîntare din Sarospatak, Komensky vorbește despre dezvoltarea talentului, iar în introducerea cuvîntării dă un program ce dovedește o înaltă cultură.

„Sînt prima dată în fața voastră — spune el — ca să vă chem pe voi și pe ai voștri, pentru a vă însuși științele culturii, în mod demn de un om liber și aceasta printr-o conversație mai mult sau mai puțin plăcută. Apoi, vreau să vă ajut la întocmire manualelor metodice, care sînt pietre de încercare ale talentelor intelectuale, pile și rigle ale judecării lucrurilor (limbii latine, limbii materne). În al treilea rînd, vreau să arăt în fața tineretului școlar, cu exemple practice, modul de întrebuințare a manualelor". [14]

Cînd vine în Sarospatak, Komensky este deja un mare pedagog. De aceea, nu principiile pedagogice cristalizate suferă schimbări, ci în spiritul acestor principii, el produce ceva nou și mare: în domeniul manualelor școlare, cu *„Orbis Pictus"*, în domeniul dramei școlare, cu

---

[7] Rácz Lajos, op. cit., pag. 56.

[8] Mai departe, Tolnai arată lui Komensky motivele religioase și politice, care să-l facă să nu mai amîne venirea.

[9] „Ianua rerum", introducere în pansofia la care Komensky a lucrat.

[10] A. Patera, op. cit., pag. 165.

[11] Idem, pag. 166.

[12] Idem, pag. 168.

[13] Idem, pag. 168.

[14] Rácz Lajos, op. cit., pag. 71.

„Schola Ludus", iar în domeniul organizării şcolare, prin crearea condiţiilor teoretice şi practice ale şcolii pansofice, organizate pe sistemul de clase şcolare.

Deschiderea fiecărei clase este un bun prilej, pentru propagarea principiilor pedagogice moderne şi pentru combaterea conservatismului. Fiecare cuvînt de deschidere al lui, în total trei, este o capodoperă.

Dar nu se poate subaprecia nici activitatea sa de agitaţie politică, desfăşurată aci şi străbătută de un cald patriotism, pentru cîştigarea principelui Ardealului împotriva reacţiunii habsburgice.

La cererea curţii de la Sarospatak, Komensky elaborează mai întîi schiţat, apoi detaliat *planul şcolii pansofice*, pe care a vrut să o realizeze acolo [15].

Komensky elaborează planul pe baza ideilor sale pansofice, în patru părţi.

Prima parte ne înfăţişează schema şcolii pansofice. Şcoala este atelierul umanităţii, unde tinerii fac practică în toate cele necesare vieţii. Dar cele mai multe şcoli de azi ne învaţă lucruri inutile. În schimb, şcoala pansofică este şcoala înţelepciunii generale.

Elevii şcolii îşi însuşesc cunoştinţe temeinice. Ştiinţele, artele, limbile şi religia, care pînă acum s-au dezvoltat treptat, trebuie legate, pentru a şi le putea însuşi oricine.

Această pansofie se poate realiza prin trei cărţi: despre lume, despre spiritul omenesc şi despre lege. Cunoştinţele pot fi cercetate în trei feluri: cu simţurile, cu mintea şi cu credinţa. La acestea se adaugă, ca instrument al instrumentelor, mîna şi limba. La aceste mijloace ale înţelepciunii filozofiei universale, trebuie să adăugăm cărţile bune, dascălii fideli şi metodele bune, care fac ca şcoala să fie atrăgătoare. În felul acesta, şcoala nu va bate pasul pe loc. Ea poate deveni plăcută, prin ordine. Ordinea trebuie să se extindă asupra: lucrurilor, persoanelor, locului, timpului, cărţilor, asupra muncii şi recreaţiilor.

În privinţa ordinei lucrurilor de învăţat, el stabileşte o serie de cerinţe valabile şi astăzi. Aşa, de exemplu, în cursul predării să ne bazăm pe simţuri, apoi pe înţelepciune (judecată şi raţiune); mai întîi să învăţăm întregul şi după aceea părţile; genul înaintea speciei, simplul înaintea compusului, ceea ce se ţine laolaltă, să se înveţe în conexiunea lor, deodată; de exemplu: scrisul cu cititul, lucrurile împreună cu denumirea lor, priceperea cu acţiunea şi cu vorbirea corectă.

Vorbind despre ordinea persoanelor, el stabileşte că, în şcoala pansofică, cele şapte clase cuprind sfera tuturor cunoştinţelor. Persoanele de aceeaşi vîrstă şi cu aceeaşi pregătire se încadrează în aceeaşi clasă.

Prin ordinea manualelor se înţelege că fiecare clasă are un manual propriu, care cuprinde cunoştinţele necesare şi este în aşa fel redactat, încît, în el, nici profesorul, nici elevul nu se pot rătăci, din contră, simt plăcere, ca într-o grădină frumoasă.

Cu privire la spaţiu, el cere să fie atîtea săli de clasă, cîte clase sînt, atîţia pedagogi cîte grupuri de 10 elevi (decuriu) sînt. Pedagogii (moderatorii) pot fi aleşi dintre elevii mai în vîrstă, mai pricepuţi şi mai sîrguincioşi. Sarcinile lor sînt: controlul prezenţei, al îndeletnicirilor prescrise etc. Cu privire la ordinea timpului, stabileşte că materia trebuie defalcată pe ani, luni şi zile. În fiecare clasă, cursurile trebuie începute şi terminate la date fixe. Nu se pot ţine mai mult de 4 ore pe zi, iar între orele de curs trebuie introduse recreaţii.

În privinţa ordinei îndeletnicirilor, el distinge ocupaţii de gradul întîi, de gradul doi şi de gradul trei. Obiectele ocupaţiei de primul grad sînt: limba, filozofia şi teologia. În predarea acestora, se impune principiul gradaţiei şi folosirea aceleeaşi metode la toate clasele. Cere exercitarea senzaţiilor, a priceperii, a memoriei, a limbii, a mîinii, a creierului (moravuri) şi a inimii (religiozitate). Folosirea aceleeaşi metode înseamnă că, în acelaşi timp şi paralel, învăţăm: obiectul, noţiunea şi cuvîntul, ştiinţa, priceperea şi aplicarea, — exemplul, regula şi exerciţiul.

[15] Planul a fost tipărit în luna ianuarie a anului 1651 de către Tipografia Colegiului.

Un loc important îl au ocupațiile de-al doilea grad, care deservesc pe cele de primul grad. Acestea sînt: istoria, care în clasa a III-a constă din narațiuni cu caracter moral, luate din viața de toate zilele; în clasa a IV-a, istoria naturii; în clasa a V-a, istoria meseriilor și-a invențiilor; în clasa a VI-a, istoria obiceiurilor și a ceremoniilor, iar în clasa a VII-a, istoria universală.

Înainte de venirea lui Komensky, istoria și geografia nu s-au predat în școala din Sarospatak. Inițiativa lui Komensky n-a rămas fără efect. Rakoczi Zsigmond a procurat din Amsterdam cu mari cheltuieli pentru școala din Sarospatak, atlasul lui Mercator. [16]

Ocupațiile de al treilea grad, servesc în primul rînd mobilitatea corpului și, în mod indirect, înviorarea creierului. Pune un accent deosebit pe jocuri, pe teatrul școlar, pe exercițiile fizice, care servesc la dezvoltarea sănătății (alergări, sărituri, luptă, jocul cu mingea, popice) și jocurile mintale (șah).

Ordinea pauzelor prevede recreațiile după ore, recreații săptămînale și anuale.

Partea a doua a operei se ocupă cu situația claselor. Ar fi bine să fie prezentată în mod detaliat, dar aceasta depășește cadrul acestei lucrări.

Partea a treia a operei înșiră o serie de argumente pentru înființarea școlii pansofice, arătînd condițiile principale ale realizării; manuale, săli de clasă, elevi și profesori.

Accentuează necesitatea angajării profesorilor permanenți. (În acea epocă a fost un fenomen general, că tinerii care au terminat școala, în țară sau în străinătate, după o activitate de cîțiva ani ca profesori, se făceau predicatori, pentru că aceasta era o carieră mai comodă și aducea venit mai mare).

Partea a patra caută să răspundă la întrebarea: cum s-ar putea crea condițiile necesare, pentru ca elevii să folosească limba latină și în afară de orele de clasă.

Fiecare clasă latină trebuie să aibă un manual aparte. Prima carte este **Vestibulum;** pune bazele întregii limbi. A doua, **Janua,** conține întregul sistem al limbii. A treia, **Atrium,** arată puterea și frumusețea limbii.

Fiecare manual are trei părți: 1. textul care prezintă lucrurile; 2. regulile de formă sau gramaticale; 3. vocabularul aplicat.

In **Vestibulum** și **Janua** se va întrebuința limba maghiaro-latină; în **Atrium,** limba latino-maghiară.

Partea a treia tratează problema folosirii manualului.

Prima clasă, *vestibulară,* s-a deschis la 13 februarie 1651. Cu această ocazie, Komensky a ținut un discurs de deschidere cu titlul: *„Despre lauda metodei adevărate"* [17].

El însuși stabilește într-o notiță [18] a sa, că vrea să lupte împotriva gîndirii învechite spunînd: „...Am avut de luptat cu diferite greutăți. Între acestea a fost boala obișnuită a muritorilor de a așeza înaintea celor mai buni pe cel obișnuit și cîntarea pe vechea liră. Din cauza aceasta, mi-am ținut cuvîntarea **„Lauda metodei adevărate".**

În acest discurs Komensky îndreaptă atenția asupra însemnătății analizei și sintezei. Cu ajutorul analizei și sintezei continuie se poate pătrunde în orice labirint științific, constată Komensky, fără ca omul să se rătăcească. Analiza desvăluie totul: nimic nu rămîne ascuns din ce este esențial. Sinteza ne duce din nou, din strîmtoarea teoriei, în cîmpul exercițiilor.

Peste o lună, în 14 martie, Komensky deschide a doua clasă, clasa *ianuală.* Discursul său de inaugurare, cu acest prilej, este *„Despre utilitatea denumirii precise a lucrurilor"* [19].

---

16 **Szombathi J.,** Istoria școlii din Sarospatak, Sárospatak, 1919, p. 919.
17 Methodi verae encomia ex fabula de Labyrintho Daedaleo filoque Ariadnes.
18 De studii pansophici impedimentis. Op. Did., III, pag. 734—735.
19 De Utilitate Accuratae rerum nomenclaturae.

În 1652 Komensky a reușit să deschidă și clasa a III-a, *atrială*. Cu această ocazie, el a rostit discursul: *„De eleganti elegantiarum studio"*.

În acest discurs, Komensky scoate în evidență valoarea expunerii frumoase și avantajele elocvenței. Atrage atenția tineretului să profite de orice ocazie, pentru cultivarea frumuseților naturii, ale vorbirii și ale faptelor. În discurs, critică vehement tineretul nobilimii. Tinerii nobili vin la școală fără să aibă plăcerea de a urma școala. Scăpînd de școală, ei se silesc să scape și de cărțile lor, să nu rămînă nici o legătură între ei și știință. Nu citesc, nu schimbă o vorbă cu savanții. [20]

Organizarea celor trei clase latine, programa și înzestrarea lor cu manuale, militează, pentru o bună reușită, alături de capacitatea de organizator al școlii marelui pedagog, alături de justețea sistemului său didactic strălucit și în ciuda împrejurărilor nefavorabile.

Dar Komensky, în cadrul activității sale organizatorice pe linie de învățămînt și ca autor de manuale, a găsit timpul să se ocupe îndeaproape și de problema educației mai bune a tineretului. În această direcție, el a inițiat măsuri eficace.

În 1662, a editat opera lui Fortius Ringelberg Ioachim, [21] cu titlul „De ratione studii", împreună cu opera cu același titlu și cu aceeași temă a lui Erasmus. Ambele opere au însemnătatea că îndeamnă tineretul, care se pregătește pentru cariera științifică, la sîrguință, la dragoste față de muncă, la cumpătare, la străduință, la modestie, la disprețul bogăției. Komensky le-a considerat aceste opere ca mijloace, în lupta împotriva lenei și a trîndăviei. Exemplarele tipărite în tipografia școlii le-a împărțit gratuit elevilor din Sarospatak.

Boala principală a școlilor noastre este letargia și trîndăvia înrădăcinată, spune Komensky. Fiecare rînd al operei sale luptă nu numai împotriva trîndăviei elevilor, ci și împotriva dezinteresului dascălilor. Școala invită pe fiecare dintre factorii săi — supraveghetori de școală, învățători și elevi. — să-și facă datoria, să activeze. Este evident că experiențele sumare l-au îndemnat pe Komensky să scrie acest apel de larg orizont, adresat și învățătorilor.

„Praecepta morum", lucrare scrisă în 1653, este un cod moral. Făcînd abstracție de definirea generală și idealistă a moralei, el enumeră multilateral cerințele morale, în legătură cu practica vieții. Lucrarea conține îndrumări amănunțite, în ce privește raporturile dintre oameni, îmbrăcămintea și felul lor de comportare.

La Sarospatak, Komensky a scris una dintre operele sale cele mai renumite, *„Orbis sensualium pictus"*. Trebuie să apreciem această operă — pe baza importanței sale — în mod deosebit, căci ea a fost în circulație aproape 200 de ani (a avut 16 ediții în limba maghiară, între anii 1675-1842).

„Orbis pictus" este, de fapt, **„Janua"** ilustrată; în esență, deci, e primul manual ilustrat. Metoda folosirii manualului este următoarea: Învățătorul face intuiție cu ilustrațiile. Ambele părți ale acestora sînt numerotate. Numerele fac trimiterea la anumite rînduri din text, prevăzute cu numere identice. Elevul ia pe rînd părțile ilustrației și citește textul corespunzător. Astfel se formează în gîndirea lui legătura dintre obiect și cuvînt. Datorită ilustrațiilor și a faptului că textul manualului era scris în mai multe limbi, manualul s-a dovedit un minunat mijloc de predare a unei limbi străine, chiar și la începutul secolului trecut.

---

[20] **Ráez Lajos**, op. cit., pag. 141 (în limba maghiară).
[21] Umanist flamand; s-a născut în jurul anului 1479.

Din punctul de vedere al vieții interne a școlii și a legăturilor ei externe, trebuie să considerăm de mare importanță faptul că Komensky a reușit să creeze *teatrul școlar*, cu toată împotrivirea conservatismului din Sarospatak.

După Komensky, dramele școlare ascut mintea omului, întăresc memoria, dezvoltă sîrguința elevilor, și-a învățătorilor, fac plăcerea părinților, obișnuiesc tineretul să observe însușirile lucrurilor, să răspundă prompt, să folosească gesturi, mimică și mișcări potrivite, să aibă tonalitatea justă a vorbirii, să joace diferite roluri în mod potrivit.

Pentru prima dată, Komensky a dramatizat capitolul al XX-lea din *Janua*. Prima sa scenetă a fost prezentată — cum ne descrie chiar el — într-un mic auditoriu. Au luat parte la reprezentație cei doi guvernatori ai școlii și cei 100 de elevi din clasele superioare. Drama a avut mare succes și astfel gheața a fost spartă [22].

Operele dramatice școlare ale lui Komensky au apărut în anul 1656, la Sarospatak, cu titlul *„Schola Ludus"*. Cele 100 de capitole din *Janua* le-a transpus în 8 drame școlare.

„Schola Ludus" este o operă scrisă pentru tineretul din Sarospatak; prin urmare, se găsesc în ea aluzii de caracter local. Astfel, de exemplu, bogăția regiunii în ciuperci, lupta împotriva hungarismelor din limba latină, observațiile făcute din cauza muncii încete a tipografiilor, etc. În general, fiecare ludus (dramă școlară) are caracter instructiv. Prin urmare, valoarea lor trebuie apreciată din punctul de vedere al răspîndirii culturii generale și nu din punctul de vedere al artei. Dar teatrul școlar s-a dovedit de mare importanță și din punctul de vedere al realizării legăturilor cu părinții. Komensky arată această legătură în felul următor: „Știrea despre prima reprezentație s-a răspîndit în cercuri largi și mulți au venit la mine, dintre aceia care își aveau copiii în școală, rugîndu-mă să le comunic din timp reprezentațiile ce vor urma, pentru a putea participa la ele. Mereu au venit, în număr tot mai mare, de la depărtări (de 18—20 mile, astfel că nici un auditoriu nu putea cuprinde mulțimea părinților, iar reprezentațiile trebuiau ținute sub nucul din curtea școlii". [23]

O analiză specială merită, de asemenea, opera sa *„Gentis felicitas"*, adresată lui Rakoczi Gyorgy II, principele Ardealului.

Komensky privește aici stările de lucruri din țară și le demască. „Sînt mulți flămînzi, multe boli, multe contradicții. Judecata moșierească comite abuzuri. Libertatea patriei este în pericol. În țară domnește violența și împilarea. Puțini sînt care învață meserii mecanice și meserii fine. Nu există nici o școală cu limba de predare maternă. Abuzurile moșierilor stingheresc sporul natural al populației. Nu sînt medici și farmacii. Se practică o agricultură înapoiată. Educația este proastă sau inexistentă. Tineretul nu este educat pentru o activitate vie. El nu învață. Nu știe și nu vrea să știe nimic în mod temeinic", [24] spune Komensky.

La 2 iunie 1654, marele pedagog părăsește orașul Sarospatak. În cuvîntarea sa de adio [25], el îndeamnă pe toți la muncă susținută și pe mai departe, pe cei chemați să lucreze în cadrul școlii.

Amintind mai întîi de meritele Zsuzsannei Lorantffy și ale fiului ei, prințului Zsigmond, în sprijinirea năzuințelor sale de reformă școlară, — el trece imediat la

22 Op. Did. Omn., III, pag. 831—836.
23 Idem, III, pag. 833.
24 M. Prot. Egyhaztörteneti Adattar, IV, evf., pag. 144—168.
25 Laborum Scholasticorum Patakini Obitorum coronis.

persoana lui Tolnai Dali Janos, renumitul Tolnai Janos, „tu care ai fost principalul autor, propunător al chemării mele aici şi m-ai îndemnat neîncetat la urgentarea muncii", [26] zice Komensky.

Şi din aceste rînduri rezultă că Tolnai şi, împreună cu el, mişcarea puritană au merite incontestabile, în chemarea lui Komensky la Sarospatak şi în pregătirea terenului pentru reformele sale.

Influenţa lui I. Komensky asupra şcolii din Transilvania o dovedesc, în primul rînd, numeroasele ediţii ale operelor sale. Manualele cele mai importante ale lui Komensky sînt cunoscute deja, în centrele mari şcolare, în Transilvania, înaintea venirii sale în Ardeal. Fii lui Rakoczi, Gyorgy şi Zsigmond, aşa cum am mai amintit, au învăţat din *Janua.*

Benyei Deak Janos, care a fost mai întîi profesor la Tîrgu-Mureş, apoi profesorul fiilor principelui, a redactat, împreună cu elevii săi, un manual latino-maghiar după Janua. Prima ediţie, cum se poate presupune, a apărut în 1634, iar a doua în anul 1641. Din ediţia a doua ni s-a păstrat numai un singur exemplar. [27] A treia ediţie a apărut în 1654 la Oradea. Recomandarea scrisă la această ediţie, făcută de către Rakoczi Gyorgy Zsigmond, e datată din 1634 şi, pe baza acestei date, se poate deduce că prima ediţie a apărut în 1634. Ediţia redactată în limba latino-maghiară de către Szilagy B. Janos, a apărut în 1653 la Oradea. Acelaşi text a fost tipărit în 1795 la Cluj. Janua a fost tipărită o dată şi la Sarospatak (1652).

Vestibulum a apărut în mai multe ediţii. Prima dată, în anul 1643, la Oradea, sub îngrijirea profesorului Piscator din Alba-Iulia, cu text latino-maghiar.

Cartea Orbis pictus a apărut în 16 ediţii, în limba maghiară. Aprecierea de care s-a bucurat Komensky reiese din următoarea constatare, care se repetă de mai multe ori în programa şcolară din Debreczen, începînd din anul 1741: „Comenius retineatur", ceea ce înseamnă că Janua şi Vestibulum, cărţile lui Komensky, se vor menţine. [28]

Pe lîngă influenţa ce a exercitat-o Komensky ca autor de manuale, trebuie să amintim şi de influenţa sa personală. Timp de 4 ani, cît a lucrat în Sarospatak, el a exercitat o influenţă directă, nemijlocită, asupra profesorilor şi elevilor de aci, iar în parte şi asupra părinţilor, cum am mai amintit acest lucru, vorbind despre *Schola Ludus.*

În prefaţa cărţii *„Schola Latina tribus classibus divisa"* (Şcoala latină împărţită în trei clase), Komensky ne arată că, în alcătuirea manualelor latino-maghiar, el s-a bazat pe sprijinul lui Tolnai Janos, director, Szöllösi Janos, profesor de teologie şi filozofie, Szilagyi Benjamin Janos, fost rector la Oradea (1643-1654), şi apoi, la Sarospatak (1645-1649), istoric, duşman al puritanismului, precum şi pe al elevilor mai buni ai Colegiului care au devenit mai tîrziu învăţători de clase.

De asemenea, Komensky a îndrumat personal activitatea instructiv-educativă a învăţătorilor de clasă, în calitatea sa de conducător pedagogic al şcolii. Îndrumarea directă a vrut s-o sprijine şi prin puterea scrisului. Aceasta se vede, din prefaţa cărţii *Vestibulum* adresată lui Tolnai Istvan, învăţătorul clasei I, (mai tîrziu rector la Szikszo). Prefaţa aceasta nu este altceva decît un ghid al folosirii manualului şi al metodelor de urmat.

Komensky a vrut să ilustreze *Vestibulul* pentru a uşura munca elevilor. La Sarospatak însă nu s-a găsit un bun maistru, care să taie în

[26] Racz L., op. cit., pag. 238.
[27] Racz L., op. cit., pag. 254.
[28] Racz L., op. cit., pag. 256.

lemn figurile necesare pentru ilustrarea cărții. Pentru înlocuirea ilustrațiilor, care lipseau, Komensky propune lui Tolnai să explice în mod temeinic cuvintele și, dacă se poate, să deseneze obiectul la care se raportă noțiunile, deoarece secretul metodei constă în prezentarea paralelă a lucrurilor și a cuvintelor.

Vestibulul a fost urmat în curînd de manualul pentru clasa a II-a latină — *Janua* și apoi de cel pentru clasa a III-a, *Atrium*.

Prefața fiecărei cărți — o adresează învățătorului clasei respective, în același chip ca și pentru clasa I și cu același scop.

În toate cele trei manuale latino-maghiare, Komensky exprimă și de data aceasta, exigența ce o are, în general, cu privire la pregătirea învățătorului, care trebuie să posede o cultură enciclopedică.

Prefețele scrise la cele trei manuale ne mai dovedesc un lucru, și anume, că în jurul lui Komensky s-a format un colectiv pentru alcătuirea manualelor, avînd sarcina de a alcătui textul în limba maghiară. Pe lîngă aceasta, s-a format și un colectiv metodic, compus din învățătorii de clasă. Membrii acestor colective de muncă au devenit, mai tîrziu, rectori la diferite școli și putem presupune că, avînd aceste funcțiuni, ei au promovat răspîndirea ideilor pedagogice și didactice ale lui Komensky.

Apoi, este meritul deosebit al lui Komensky că i-a reușit, cu ajutorul autorității ce avea în fața familiei principelui, ca în fruntea școlii de la Sărospatak, — să fie puși *curatori laici*. Astfel, școala de la Sarospatak a dat exemplu, și în această privință, iar acest exemplu a fost urmat, deoarece nu peste mult timp găsim elemente laice și în fruntea școlii din Cluj.

Am amintit deja în introducere că școala de la Sarospatak a trebuit să ia drumul pribegiei din cauza restaurării puterii catolice (1671-1703). Influența directă și multilaterală a lui Komensky a fost înlăturată iar, cu timpul, s-a dat uitării în mare parte. Ea nu s-a putut statornici definitiv din cauza condițiilor vitrege ce au urmat. Școlile protestante, datorită restaurării catolice, au trebuit să pribegească sau să meargă pe drumul regresului și astfel, în loc să lupte pentru introducerea reformelor moderne, ele au fost nevoite, vrînd-nevrînd, să se organizeze în vederea apărării împotriva catolicismului atacant, sprijinit cu mare putere de Habsburgi.

Astfel este de înțeles că, după ce Transilvania a trecut sub dominația habsburgică, tendințele progresiste pedagogice ale lui Komensky, care ura pe Habsburgi, n'u și-au mai găsit multă vreme ecoul în Ardealul acelor vremi nefericite.

DE PESTE HOTARE

DESPRE FORMAREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ INDEPENDENTĂ ŞI EDUCAREA DRAGOSTEI DE MUNCĂ LA COPII, ÎN INSTITUŢIILE PREŞCOLARE DIN U. R. S. S.

Prof. FLORICA ANDREESCU
Bucureşti

O sarcină importantă a educaţiei comuniste este educarea la copii a deprinderii de a munci, a dragostei pentru muncă. În muncă se formează personalitatea copilului, se educă deprinderile de purtare civilizată şi de activitate independentă, organizată, disciplinată, se educă sentimentul pentru colectiv, spiritul de iniţiativă.

Munca depusă de preşcolari după puterile lor, influenţează în bine asupra dezvoltării lor fizice, le întăreşte muşchii, ajută la coordonarea mişcărilor acestora. Munca dă satisfacţie copiilor, iar rezultatele obţinute îi bucură, îi încurajează.

Educarea la copii a deprinderilor de a munci şi a dragostei pentru muncă este un proces complex, care se începe din fragedă vîrstă. Din experienţa educatoarelor sovietice se desprinde preocuparea lor pentru a realiza această sarcină importantă a educaţiei comuniste, începînd din grupa mică.

Astfel, N. V. Sosova, educatoare la o grădiniţă în raionul Kirov din Moscova şi L. N. Gulteaeva, educatoare la grădiniţa de copii din oraşul Gatcina, regiunea Leningrad şi-au propus ca începînd cu grupa mică să educe la copii deprinderile de viaţă civilizată şi autoservire, cu scopul de a le trezi acestora dorinţa de a depune toate străduinţele pentru a munci mai întîi pentru ei, de a-i învăţa că fiecare prin muncă poate dobîndi rezultate bune.

Educarea la copii a dragostei şi a voinţei de a îndeplini singuri cerinţele regimului zilei este un prim pas în direcţia educării dragostei pentru muncă, pentru că îndeplinirea oricărei deprinderi (spălatul, dezbrăcatul, îmbrăcatul etc.), presupune un efort din partea copiilor, pe care aceştia trebuie să-l facă conştient şi cu plăcere.

Educatoarea N. V. Sosova urmărind să deprindă pe copii să se îmbrace şi să se dezbrace singuri, să-şi aşeze lucrurile în ordine, a folosit mai multe metode şi procedee ca de exemplu: demonstrarea de mai multe ori, ajutorarea copiilor mai puţin îndemînatici, stimularea celor ce făceau progrese, aceştia fiind daţi ca exemplu celorlalţi copii etc.

Un procedeu mai deosebit pentru formarea la copii a acestei deprinderi a folosit educatoarea L. N. Gulteaeva. Ea a urmărit ca toţi copiii să îndeplinească în acelaşi timp acţiunile respective de îmbrăcat şi dezbrăcat. Pregătind din timp scăunelele de care fiecare copil urma să se folosească şi demonstrînd de mai multe ori copiilor cum să facă acest lucru, ordinea în care trebuie să se îmbrace sau să se dezbrace şi să-şi aşeze lucrurile în dulap, educatoarea a cerut apoi ca toţi copiii să pornească deodată la lucru. Ea a ajutat pe copii numai la descheiat nasturii, la înşirat sau desfăcut şireturile ghetelor — acţiuni mai greu de îndeplinit de către preşcolarii din grupa mică — restul urmînd să facă ei singuri.

Acest procedeu este interesant prin aceea că organizează colectivul de copii şi îl stimulează să depună tot efortul pentru a se îmbrăca repede şi în ordinea stabilită de educatoare. Din partea educatoarei se cere ca să aibă în atenţia ei pe toţi copiii şi pe fiecare în parte, să ajute pe copiii mai puţin îndemînateci, să repete — la început de mai multe ori — cerinţele respective şi să fie întotdeauna la fel de exigentă faţă de copii. Controlînd dulapurile individuale, după ce se dezbrăcau, copiii ajutaţi de educatoare constatau unde este ordine şi evidenţiau pe acei care s-au străduit mai mult pentru a-şi aranja în ordine lucrurile. Asemenea stimulente au fost de folos

copiilor, aceştia căutau din ce în ce mai mult să se îmbrace şi să se dezbrace singuri şi cît mai bine.

De asemenea, pentru a deprinde pe copii să se spele cu apă rece dimineaţa, pentru a-i face să vrea să se spele şi să se simtă că au nevoie de acest lucru, educatoarea Gulteaeva a folosit diferite procedee cu copiii grupei mici, care nu aveau toţi aceeaşi atitudine faţă de spălat. Astfel, copiilor care se temeau de apă, le-a propus să se joace cu apă, le-a dat diferite sarcini ca de ex.: să spele vasele păpuşilor etc. Celor care le plăcea să se joace cu apa, dar care nu ştiau să se spele, le-a arătat cum trebuie folosite apa, săpunul şi prosopul, spre a-i învăţa să se spele şi să fie curaţi.

In urma acestei munci sistematice şi a stimulării continue a copiilor, aceştia au reuşit să-şi însuşească deprinderile igienice şi de purtare civilizată, s-au obişnuit să depună efortul necesar spre a le îndeplini.

Paralel cu educarea la copii a autoservirii, educatoarele au urmărit să formeze la copii deprinderea de a se ajuta reciproc de cîte ori este nevoie.

Practica a arătat că copiilor de 3—4 ani li se pot educa deprinderile de purtare civilizată şi de autoservire, trezindu-le şi dorinţa de a munci. Copiii se obişnuiesc să îndeplinească anumite cerinţe ale adulţilor, dacă acestea nu sînt contradictorii, dacă educatoarele pretind în aceeaşi măsură copiilor îndeplinirea sarcinilor respective, dacă şi părinţii manifestă aceeaşi exigenţă faţă de copii.

La grupa mijlocie şi mare (5—7 ani) educatoarele au pus accentul pe însuşirea unor deprinderi şi a educării autoservirii pentru îndeplinirea din ce în ce mai bine a momentelor regimului zilei, pentru păstrarea şi respectarea curăţeniei îmbrăcămintei şi pentru într-ajutorarea copiilor.

Pe măsură ce li se formează copiilor aceste deprinderi şi se obişnuiesc cu îndeplinirea acestei munci pentru ei, educatoarele îi deprind să îndeplinească anumite sarcini — la început mai simple, iar apoi mai complicate — în cadrul colectivului în care trăiesc, în scopul de a-i învăţa să muncească şi a le educa dragostea pentru muncă.

Astfel, chiar din grupa mică copiii sînt antrenaţi de către educatoare să aşeze jucăriile la locul lor, după ce au terminat jocul, să facă ordine în sala de grupă, să stropească florile, să dea de mîncare peştişorilor etc. În îndeplinirea acestor sarcini, educatoarele trebuie să ajute în mod direct pe copii şi să-i controleze cu atenţie. Ajutînd copiilor educatoarea constituie un exemplu pentru ei, de felul cum trebuie să muncească şi-i învaţă pe aceştia cum să îndeplinească sarcinile respective, ceea ce contribuie din plin la însuşirea deprinderilor de muncă. De asemenea, lucrînd alături de copii educatoarea îi încurajează şi caută să-i convingă că ei pot lucra frumos şi că pentru aceasta merită să fie lăudaţi.

Pentru a-i deprinde pe copii cu munca în colectiv chiar din grupa mică, educatoarea îi obişnuieşte să facă de serviciu la masă. Sarcinile ce li se dau sînt foarte simple, dar precise: să aşeze la masă lingurile, coşuleţele cu pîine etc. Educatoarele trebuie să supravegheze îndeaproape munca aceasta a copiilor şi să le corecteze greşelile pentru ca ei s-o îndeplinească bine şi îngrijit şi să o poată duce pînă la capăt.

Lucrînd sistematic şi gradat, antrenînd pe copii tot mai mult la viaţa de colectiv prin participarea activă a fiecăruia, după cum am mai arătat, educatoarele reuşesc să formeze la copii, atît deprinderile de muncă, cît şi dragostea de a munci. Educatoarea Sosova arată că la copiii din grupa mică nu este atît de important faptul că ei au realizat ceva, cît faptul că li s-a trezit dorinţa de a ajuta celor din jurul lor, de a munci îndepărtînd greutăţile ivite în activitatea lor.

Aceeaşi educatoare constată cu satisfacţie că după o perioadă de muncă intensă din partea ei, în care a fost nevoie să se ocupe de fiecare copil şi să-l înveţe cu răbdare cum să muncească pentru el şi pentru colectiv, nu mai era nevoie să reamintească copiilor ce au de făcut. Ba mai mult chiar, atunci cînd se făcea curăţenie în sala de grupă, nu mai era nevoie ca educatoarele să spună copiilor că trebuie să ajute, ci ei singuri se alăturau personalului adult şi-l ajutau cu multă plăcere, ştergînd jucăriile de praf, aşezîndu-le în ordine în dulapuri etc. Bucuria dată de îndeplinirea muncii încredinţate, se citea cu uşurinţă pe feţele copiilor. Discutau între ei cu multă seriozitate: „Uite ce curat este", „Eu am spălat ursuleţul", „Uite ce am făcut eu, este bine?" etc. şi aşteptau cu nerăbdare ca educatoarea să le aprecieze munca lor.

Asemenea rezultate nu s-au obţinut dintr-odată. Exigenţa educatoarei faţă de copii, tonul ei apropiat, atitudinea corectă şi exemplară, cunoaşterea particularităţilor

individuale ale copiilor etc., au contribuit la organizarea colectivului de copii, la educarea încrederii în forţele lor, la înţelegerea şi îndeplinirea cerinţelor educatoarei şi la educarea dragostei pentru muncă.

În grupa mijlocie educatoarea continuă activitatea începută cu copiii încă din grupa mică. Urmărind acelaşi scop, educatoarea, pe de o parte măreşte numărul sarcinilor ce revin fiecărui copil de îndeplinit în colectiv, iar pe de altă parte creşte exigenţa şi faţă de calitatea muncii, faţă de rezultatul obţinut de către copii.

Astfel, atribuţiile şi rolul copiilor de serviciu cresc. În plus, faţă de grupa mică, copiii aşează feţele de masă, vesela etc. Acestea trebuie făcute într-un anumit fel: copilul care este de serviciu, trebuie să ia tacîmul numai de mîner şi să-l aşeze în dreptul locului fiecărui copil, mergînd în jurul mesei, iar nu întinzîndu-se peste masă, cana se apucă numai de toartă etc. Pentru ca munca copiilor de serviciu să dea rezultate bune, educatoarea a demonstrat mai întîi copiilor cum trebuie aşezată masa. Ea a ţinut seama de particularităţile individuale ale copiilor atunci cînd a stabilit cine trebuie să fie de serviciu, punînd pe copiii activi şi cu iniţiativă să lucreze împreună cu copiii timizi. Munca astfel organizată a dat rezultate bune, copiii antrenîndu-se reciproc în muncă. În grupa mijlocie, copiii de serviciu iau parte la pregătirea activităţilor obligatorii, împart copiilor materialele pentru activităţile de desen, modelaj, confecţii etc., iar după activităţi strîng aceste materiale, spală pensulele, ceşcuţele etc. Asemenea sarcini plac mult copiilor şi ei se străduiesc să le îndeplinească cît mai bine.

Pentru educarea la copii a deprinderilor de muncă, educatoarea L. N. Gulteaeva a folosit atît sarcinile individuale şi anume: spălarea rufelor păpuşilor, aşezarea materialului de construcţie în ordine, ajutor dat educatoarei la reparatul cărţilor rupte şi a jucăriilor deteriorate etc., cît şi sarcinile colective, la îndeplinirea cărora lua parte întreaga grupă de copii, ca de exemplu: munca pe parcelă. Primăavra şi vara copiii au participat activ la muncile necesare pentru îngrijirea parcelei. Ei au adunat pietricelele de pe straturi şi ronduri, au cultivat împreună cu educatoarea diferite flori, au stropit şi plivit straturile cu flori şi cu zarzavaturi.

Muncind pe parcelă copiii au avut posibilitatea să vadă în mod concret rezultatul muncii lor: florile au crescut şi au înflorit dacă au fost stropite şi îngrijite la timp; ridichiile, salata, ceapa au crescut mari dacă s-a plivit iarba şi au fost stropite.

Aceste forme noi de muncă, accesibile puterii şi înţelegerii copiilor din grupa mijlocie, au contribuit în mare măsură la formarea deprinderilor de muncă, a dragostei de a avea bune rezultate în muncă, şi totodată, au educat la copii un interes deosebit pentru natură şi preocuparea pentru îngrijirea plantelor.

În grupa mare copiii îşi însuşesc din ce în ce mai multe deprinderi de muncă pe baza experienţei acumulate în anii precedenţi. Cresc mai mult cerinţele faţă de calitatea muncii copiilor, sarcinile primite trebuie îndeplinite bine, repede, în mod conştient, cu simţ de răspundere.

Pentru îndeplinirea sarcinilor de către copiii de serviciu se introduce autocontrolul şi aprecierea muncii de către colectiv. Aceasta stimulează pe copii şi ei se străduiesc să le îndeplinească cît mai bine.

Copiii din grupa mare contribuie mai mult la munca ce se desfăşoară pe parcelă. În plus, faţă de grupa mijlocie, ei afînează pămîntul, seamănă diverse seminţe de flori şi zarzavaturi, ajută la strînsul recoltei toamna, ajută la curăţatul pomilor de omizi. Rezultatul muncii lor îi bucură în mod deosebit.

Educînd la copii dragostea pentru muncă, educatoarele au căutat să formeze şi caracterul copiilor. Spre exemplu, una din fetiţe, Manea, avea obiceiul să atragă mereu atenţia celor din jur asupra rezultatului muncii ei, căutînd să se evidenţieze singură. Într-o zi educatoarea a numit-o pe Manea să facă de serviciu la colţul naturii vii împreună cu Galia, care venise de curînd la grădiniţă. Atunci cînd Manea s-a adresat educatoarei cu cuvintele: „Uitaţi-vă, am şters bine frunzele?", educatoarea i-a răspuns: „De ce întrebi numai de tine? Cu tine a şters frunzele şi Galia. Voi aţi lucrat bine. De acum vei fi mereu de serviciu cu Galia pînă cînd o vei învăţa să facă totul bine". Sau un alt exemplu: Unii copii îndeplineau numai ceea ce cădea în sarcina lor şi nimic în plus. Într-o zi educatoarea a cerut copiilor să aşeze jucăriile la locul lor şi să se pregătească pentru a merge la spălat. Jenea a închis cartea pe care se uitase şi a venit primul lîngă educatoare, ceilalţi copii continuînd să strîngă

jucăriile. Educatoarea l-a întrebat pe Jenea, de ce nu strînge şi el jucăriile alături de ceilalţi copii, iar Jenea a răspuns: „Eu nu m-am jucat, m-am uitat pe carte". Atunci educatoarea l-a dojenit şi i-a arătat că purtarea sa diferă cu totul de a celorlalţi copii din colectiv. Jenea ruşinat a plecat capul şi s-a îndreptat spre copii ca să-i ajute.

O mare importanţă în educarea la copii a deprinderilor de muncă o are atitudinea conştientă a copiilor faţă de muncă. Muncind împreună copiii au învăţat să seziseze în activitatea lor atît părţile pozitive, cît şi greşelile, să aprecieze la justa valoare rezultatele obţinute. În grupa mare copiii se împart pe echipe şi primesc sarcini concrete pentru curăţirea sălii de grupă, a terenului de joc etc.

În activitatea de educare la copii a deprinderilor de muncă şi a dragostei de muncă educatoarele folosesc diverse povestiri, jocuri, convorbiri, fac vizite în diferite întreprinderi şi instituţii, în scopul de a arăta copiilor munca oamenilor mari, spre a le insufla respectul pentru munca celor din jur, pentru munca adulţilor.

Educatoarele sovietice arată că pentru a consolida deprinderile formate copiilor la grădiniţă, părinţii trebuie să continue aceleaşi cerinţe şi în familie, dînd copiilor diferite sarcini, controlîndu-i în muncă, dîndu-le posibilitatea să se servească singuri, la fel ca la grădiniţă.

De asemenea, educatoarele trebuie să se intereseze de modul în care copiii îşi petrec timpul acasă, de felul cum aceştia se poartă şi muncesc. Educatoarea L. N. Gulteaeva arată că obişnuindu-i pe copii să ajute în muncă şi pe cei de acasă, copiii veneau la grădiniţă şi povesteau cu plăcere despre sarcinile concrete pe care le îndeplinesc acasă, ca: ştersul prafului de pe mobile, spălatul ceştilor de ceai, ajutorul dat mamei la bucătărie, ajutorul dat fraţilor mai mici etc.

Acestea sînt numai cîteva aspecte care se desprind din activitatea unor educatoare sovietice cu privire la educarea la copii a deprinderilor de muncă independentă şi a dragostei faţă de muncă, factori atît de însemnaţi în pregătirea pentru viaţă a copiilor şi în educaţia comunistă a acestora.

BIBLIOGRAFIE

Gulteaeva L. N.: Despre formarea deprinderilor de muncă independentă şi educarea dragostei de muncă la copiii din grădiniţe (**Doşcolnoe vospitanie**, nr. 11/1956, pag. 23—28).

Sosova N. V.: Cum educăm la copiii mici dorinţa de a munci (**Doşcolnoe vospitanie**, nr. 1/1957, pag. 25—28).

Alabina N. V.: Din experienţa formării la copii a deprinderii de a munci (**Doşcolnoe vospitanie**, nr. 2/1957, pag. 20—24).

AL XV-LEA CONGRES INTERNAŢIONAL DE PSIHOLOGIE DE LA BRUXELLES

Prof. univ. AL. ROŞCA

În zilele de la 28 iulie la 3 august 1957 a avut loc la Bruxelles al XV-lea Congres internaţional de psihologie. La acest congres au participat peste 1.000 de psihologi din diferite ţări, printre care figuri cunoscute ale psihologiei mondiale, ca: H. Piéron, J. Piaget, A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, W. Köhler, A. R. Luria, O. Klineberg, A. Michotte ş.a. S-au ţinut cca. 130 rapoarte şi corapoarte şi peste 250 comunicări individuale. Toate aceste rapoarte şi comunicări au fost grupate pe teme. În total au fost 27 de teme, printre care: Fenomenologia comportamentului, Teoria informaţiei şi aplicările ei în psihologie, Procesele biochimiei şi comportamentul, Creierul şi comportamentul, Bazele neurologice ale percepţiei, Factorii dinamici ai percepţiei, De la percepţie la gîndire, Percepţia spaţiului, Percepţia timpului, Motivaţia umană, Concepţii actuale despre emoţii, Studiul longitudinal al personalităţii, Limbajul, Învăţarea ş.a. Din cauza numărului foarte mare de teme, programul s-a desfăşurat obişnuit, în şedinţe paralele: înainte de masă cîte 4 şedinţe paralele consacrate rapoartelor

şi corapoartelor asupra temelor respective (simposion), iar după masă cîte 6 şedinţe paralele consacrate comunicărilor individuale.

Concomitent au fost prezentate şi filme, fie în legătură cu comunicările, fie independent. Astfel, au fost prezentate filme privitoare la nevroza experimentală, la studiul longitudinal al personalităţii, la dezvoltarea emoţiilor la copil etc.

S-au ţinut, de asemenea, cîteva colocvii, cu un număr mai restrîns de participanţ (pe bază de invitaţie), privitoare la: 1) formaţia teoretică şi profesională a psihologului; 2) terminologia psihologică; 3) colaborarea între psihologi şi neuropsihiatri. Seara, după şedinţele de comunicări, au fost organizate cîteva conferinţe. Astfel W. Köhler a vorbit despre psihologie şi ştiinţele naturii; J. Piaget, despre rolul modelelor de echilibru în explicaţia psihologică; C. Kluckhon, despre antropologie şi psihologie. Indeosebi, conferinţa lui J. Piaget, care a fost prezidată de A. N. Leontiev, a deşteptat un viu interes.

Temele discutate la congres au fost, în cea mai mare parte, din domeniul psihologiei generale. N-au fost admise teme de psihologie aplicată, care constituie obiectul unui alt congres internaţional. Astfel, proximul congres internaţional de psihologie aplicată — la care se vor dezbate teme din domeniul psihologiei pedagogice, psihologiei muncii, psihologiei medicale şi psihologiei juridice — se va ţine la Roma, în aprilie 1958.

La congresul de la Bruxelles au participat şi cîţiva psihologi din ţara noastră: acad. M. Ralea, prof. V. Pavelcu, prof. Al. Roşca, conf. I. Bălănescu şi lector Ursula Şchiopu. Tov. acad. M. Ralea a ţinut o comunicare despre formele conduitei, în care a prezentat într-un mod sintetic şi original, formele fundamentale ale conduitei umane: înţelegerea, amînarea, compensaţia, stimulaţia şi invenţia. Orice activitate psihică, a spus autorul, este o soluţie adusă problemelor pe care le ridică adaptarea la ambianţa fizică şi socială. Conf. I. Bălănescu a prezentat comunicarea „Contribuţii teoretice şi experimentale la aplicarea teoriei informaţiei în psihologie". Prof. Al. Roşca a participat la discuţii în cadrul temei „De la percepţie la gîndire", cu care prilej a prezentat rezultatele unor cercetări proprii privitoare la condiţiile care pot favoriza activitatea de abstractizare şi generalizare. Prof. V. Pavelcu a participat la discuţii în cadrul temei „Concepţii actuale despre emoţii", arătînd necesitatea precizării terminologiei şi a poziţiei teoretice pe care se situează cercetătorul. Tov. U. Şchiopu a participat la şedinţele secţiei „Studiul longitudinal al personalităţii", şi la prezentările de filme privitoare la activitatea psihică a copilului.

În cele ce urmează ne vom opri pe scurt asupra cîtorva comunicări care au avut o legătură mai strînsă cu activitatea copilului şi care oferă premize importante pentru aplicări la procesul instructiv-educativ.

Una din temele care au deşteptat un foarte viu interes — şi care constituie, de fapt, o temă centrală a psihologiei generale şi a psihologiei copilului — a fost: „De la percepţie la gîndire". Organizatorul acestei teme a fost J. Piaget; raportori, care au prezentat un aspect sau altul al temei, au fost: M. Scheerer, J. Piaget, H. Gruber şi W. Metzger; coraportori au fost: G. S. Kostiuk, S. Bruner şi I. Köhler, iar printre cei care au luat cuvîntul din sală, aducînd contribuţii deosebit de valoroase, a fost A. N. Leontiev.

În raportul său, intitulat „Pentru ce formarea noţiunilor nu se explică niciodată numai prin percepţie", J. Piaget a căutat să arate că teza după care formarea noţiunilor ar avea loc prin abstracţie, plecînd de la datele perceptive, şi prin generalizarea acestor abstracţii, n-ar putea fi susţinută. J. Piaget a căutat să arate că, dimpotrivă, conceptualizarea adaugă numeroase elemente percepţiei. El a formulat ipoteza că noţiunile nu sînt extrase numai din percepţie, ci şi din schematismul senzoriomotor în general. Acest schematism transformă şi îmbogăţeşte percepţia, dînd, în acelaşi timp, naştere, prin etape succesive şi cu ajutorul limbajului, la forme superioare de conceptualizare. Conform acestui punct de vedere, cunoştinţele n-ar fi extrase niciodată exclusiv din percepţie, ci ar rezulta şi din acţiunile pe care subiecţii le exercită asupra obiectelor. J. Piaget a împărţit noţiunile în logico-aritmetice (sau algebrice), care n-ar exprima proprietăţile obiectelor, ci numai acelea pe care acţiunea le-a introdus în ele, şi noţiunile fizice, care sînt abstracte din obiecte. Noţiunile spaţiale ar ocupa o poziţie intermediară.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

G. S. Kostiuk și A. N. Leontiev s-au declarat de acord cu ipoteza unei evoluții lineare de la percepție la noțiune și cu explicarea noțiunilor pe care Piaget le-a numit fizice (sau generale). Ei au combătut însă ideea că ar putea să existe și noțiuni care să nu reflecte realitatea obiectivă (care ar aminti de ideile înnăscute ale lui Leibnitz) și care să nu aibă, într-un fel sau altul, originea în lumea obiectivă, în percepție. Totodată, așa numitele scheme senzorio-motorii, de care vorbește Piaget, nu pot fi opuse percepției. Percepția este totdeauna parte dintr-un act de conduită, care are nu numai o latură aferentă ci și eferentă, și care constituie o unitate strînsă.

Foarte interesantă și bine documentată a fost comunicarea psihologului sovietic A. A. Smirnov, despre memorie și activitate. În această comunicare a sa, A. A. Smirnov a arătat că orice proces psihic se efectuează în cadrul unei activități. Atît experiențele sale, cît și acelea ale altor autori sovietici (Zincenko, Leontiev ș.a.) au scos în evidență anumite legi care caracterizează dependența reținerii mnemice involuntare și voluntare de activitatea în care se desfășoară. În comunicarea sa, A. A. Smirnov a prezentat cîteva din aceste legi. Pe baza unui număr mare de date experimentale, el a arătat, între altele: 1) că reținerea mnemică este mai mare în cazul cînd activitatea are un caracter principal, decît în cazul unei activități accesorii; 2) că subiecții reproduc mai ales faptele care au contribuit la succesul sau eșecul activității — ceea ce ilustrează necesitatea unei întăriri, fie pozitive, fie negative, a reacțiunilor, și constituie, după I. P. Pavlov, una din condițiile majore ale formării legăturilor temporare; 3) că raționea mnemică depinde de gradul angajării active a subiectului în acțiune, ceea ce constituie o altă condiție, de primă importanță, pentru formarea legăturilor temporare și care a fost indicată de Pavlov, anume: rolul pe care îl are în această formare starea activă a scoarței cerebrale; cu cît activitatea mintală este mai intensă în cursul activității mnemice, cu cît scoarța cerebrală este mai activă, cu atît legăturile temporare vor fi mai trainice etc.

Din datele prezentate de A. A. Smirnov s-a desprins concluzia generală că dezvoltarea proceselor psihice depinde de particularitățile activității omului în care ele sînt înglobate. Aceasta înseamnă că, pentru a putea asigura unui proces psihic — fie memorie, fie alt proces — o dezvoltare favorabilă, trebuie să ne concentrăm eforturile spre organizarea acelor forme de activitate în care se manifestă procesele respective.

O altă comunicare interesantă și cu concluzii importante pentru munca pedagogului a fost aceea a lui A. R. Luria, „Analiza experimentală a dezvoltării acțiunii voluntare la copii". Studiul formării acțiunii voluntare la copii trebuie să plece, a spus Luria, de la analiza modului în care copilul poate să îndeplinească instrucția verbală a adultului. Capacitatea copilului de a-și subordona mișcările instrucțiunilor altor persoane, duce în cele din urmă la capacitatea de a-și subordona mișcările unor ordine pe care și le formulează el însuși în limbaj interior. Cu dezvoltarea rolului reglator al limbajului ia naștere forma de organizare a acțiunii pe care o numim mișcare voluntară. Acest rol reglator al limbajului nu se formează dintr-odată. Comunicarea lui A. R. Luria, bazată pe o bogată documentare experimentală, ne-a arătat etapele și particularitățile dezvoltării acțiunilor voluntare ale copilului.

Nu putem insista aici și asupra altor rapoarte și comunicări interesante, cum a fost raportul prezentat de B. Inhelder și G. Noelting (din școala lui Piaget), privitor la „Trecerea de la un stadiu la altul în dezvoltarea funcțiunilor cognitive", sau raportul ținut de B. Zazzo, asupra „Experienței cinematografiei la adolescenții din mediuri culturale diferite", comunicarea lui K. Gottschaldt, cu privire la cercetarea psihologică a gemenilor și problema fenogenetică a persoanei ș.a.

Pe lîngă cunoașterea problemelor, concepțiilor și metodelor actuale din psihologia contemporană, participarea la congres a mai permis psihologilor din diferitele țări să se cunoască mai de aproape, să facă schimb de publicații, să stabilească legături științifice și de prietenie și, prin aceasta, să contribuie la apropierea dintre popoare.

CONSULTAŢII - DISCUŢII - CRONICĂ

ELEMENTE NOI ÎN PROGRAMELE ŞCOLARE

Prof. I. LUPU
Şeful Serviciului Pedagogie
din Dir. G-lă a Învăţămîntului de cultură
generală din Ministerul Învăţămîntului şi Culturii

Continuînd să îndeplinească sarcinile trasate de Congresul al II-lea al P.M.R. şi de Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri, cu privire la îmbunătăţirea conţinutului învăţămîntului de cultură generală, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a luat măsuri pentru a asigura aplicarea noilor planuri de învăţămînt, în anul şcolar 1957—1958, la clasele a VI-a şi a IX-a precum şi la clasele a I—IV-a integral.

În acest scop, Direcţia pedagogică din Direcţia Generală a învăţămîntului de cultură generală a alcătuit programe noi pentru aceste clase, care au fost trimise la secţiile de învăţămînt regionale pentru studiu şi observaţii. Programele au fost refăcute pe baza observaţiilor şi sugestiilor primite de la cadrele didactice, au fost discutate în consiliile metodico-ştiinţifice pe specialităţi şi apoi aprobate de conducerea Ministerului Învăţămîntului şi Culturii.

Ţinînd seamă de faptul că Directivele Congresului al II-lea al P.M.R., cu privire la cel de al doilea plan de dezvoltare al economiei naţionale prevăd sarcina de a se acorda o atenţie deosebită ştiinţelor fizico-matematice şi legării procesului de învăţămînt de viaţă, de activitatea practică, ne vom ocupa doar de programele acelor discipline care se leagă în mod direct de realizarea acestei sarcini: fizică, chimie, matematică, ştiinţe naturale.

Programele de fizică şi chimie. O atenţie deosebită s-a acordat programelor de fizică şi chimie, obiecte pentru care în planul de învăţămînt s-au prevăzut 17 ore de fizică la clasele a VI—XI-a şi 11 ore de chimie la clasele a VII—XI-a.

Programa şcolară de fizică pentru clasa a VI-a prevede studierea primelor noţiuni de mecanică şi căldură, la nivelul puterii de înţelegere al elevilor, iar în clasele a VIII-a şi a IX-a reluarea şi adîncirea acestor capitole. Astfel în clasa a IX-a s-a prevăzut studierea mecanicii fluidelor, a fizicii moleculare şi a căldurii.

Acelaşi principiu s-a mai avut în vedere şi la alcătuirea programei de chimie pentru clasa a IX-a, care preia, în parte, studierea temelor din clasa a VII-a, — acelea care îşi găsesc locul în continuarea logică a studierii chimiei din clasa a VIII-a — însă pe un plan mult mai cuprinzător şi pe o bază ştiinţifică mai largă.

În alcătuirea programelor de fizică şi chimie s-a urmărit rezolvarea a două probleme principale:

— îmbunătăţirea conţinutului comparativ cu programele vechi şi stabilirea unei succesiuni şi sistematizări care, respectînd logica interioară a acestor obiecte, să ţină seama de accesibilitatea materialului de studiu în raport cu particularităţile de vîrstă ale elevilor;

— să contribuie la realizarea cerinţelor învăţămîntului politehnic prin teme şi lucrări care să determine o legătură mai strînsă între teorie şi practică şi să ajute la formarea unor priceperi şi deprinderi practice care să dea posibilitatea elevilor să-şi însuşească temeinic cunoştinţele şi să înţeleagă aplicarea legilor fizicii şi chimiei în producţie.

În noua programă de fizică pentru clasa a VI-a se face diferenţiere între „masa" şi „greutatea" unui corp, prin stabilirea modului diferit de măsurare a lor, la nivelul înţelegerii elevilor din clasa a VI-a, înlăturîndu-se astfel greutăţile care existau în acest sens în programa şcolii de 10 ani.

De asemenea în noua programă a clasei a VIII-a s-au introdus două teme care au numeroase aplicaţii în industrie şi în natură: mişcarea circulară şi forţa centrifugă, studierea lor făcîndu-se prin experienţe demonstrative care se pot efectua cu maşina centrifugă şi accesoriile ei.

În cadrul capitolului „căldura" s-a menţinut subcapitolul „măsurarea energiei calorifice", unde li se va explica elevilor, prin exemple concrete, că orice corp încălzit posedă energie şi că o parte din această energie poate fi transmisă altor corpuri. Studiul acestui capitol a fost simplificat faţă de vechea programă. Astfel de exemplu, s-a renunţat la determinarea căldurii specifice, care prezenta deosebite greutăţi pentru elevii din clasa a VI-a.

În scopul legării teoriei de practică s-a introdus în programă la tema „condensarea", studiul fenomenelor de transformare a apei din atmosferă şi importanţa lor pentru agricultură.

S-a ţinut seamă şi de respectarea principiului corelaţiei fizicei cu alte obiecte. Astfel, în funcţie de cunoştinţele căpătate de elevi la matematică în clasa a V-a, s-au putut face unele modificări în succesiunea temelor de fizică, în sensul că noţiunile de „masă" şi „densitate" se pot preda la începutul anului şcolar.

Şi în programa de fizică pentru clasa a IX-a s-au făcut unele completări şi s-a dat altă sistematizare unor capitole. Astfel, pentru aprofundarea cunoştinţelor despre gaze, cît şi pentru înţelegerea funcţionării manometrelor, legea Boyle Mariotte se studiază la capitolul „Hidro- şi aerostatică", rămînînd însă ca explicaţia acestei legi, pe baza teoriei cinetico-moleculare, să se dea cînd se cercetează proprietăţile corpurilor gazoase

Pentru lărgirea orizontului ştiinţifico-tehnic al elevilor, s-a simţit nevoia să li se dea unele noţiuni. la nivelul puterii lor de înţelegere, despre generalizarea relaţiei dintre cantitatea de căldură şi lucrul mecanic, studiul diagramei lucrului mecanic şi dependenţa randamentului unei maşini termice de diferenţa de temperatură, pe baza principiului lui Carnot.

Noile programe de fizică pentru clasele a VI-a şi a IX-a prevăd şi teme care familiarizează pe elevi cu aplicarea legilor fizice în practică. Astfel, în clasa a VI-a, studierea mecanismelor simple este completată cu aplicaţiile planului înclinat, ale pîrghiilor şi scripeţilor în viaţa de toate zilele şi în tehnică. La legea lui Arhimede se arată aplicaţiile ei: pontoane submarine, alcolmetre şi lactometre, transportul lemnelor pe apă etc., la studierea motorului cu combustie internă se prevede să se dea şi cunoştinţe despre importanţa lui pentru dezvoltarea tehnicii şi pentru mecanizarea agriculturii socialiste, precum şi despre unele maşini agricole.

La clasa a IX-a s-au introdus în programă noţiuni de rezistenţă a materialelor, pentru a pune pe elevi în contact cu fenomenele care stau la baza construcţiei tuturor maşinilor şi a prelucrării metalelor. Tot în vederea legării teoriei de practică, s-a insistat mai mult asupra fenomenelor de schimbare a stărilor de agregare şi s-au prevăzut noţiuni despre turnarea metalelor şi a aliajelor. O atenţie deosebită s-a dat studiului maşinilor termice a căror folosire este larg răspîndită în tehnica actuală. De asemenea, în predarea hidro- şi aerodinamicii s-a acordat o atenţie mai mare studierii avionului, precum şi aplicaţiilor relaţiei dintre presiune şi viteza curentului de fluid, introducîndu-se şi un paragraf despre folosirea energiei hidraulice şi eoliene.

Programa de chimie pentru clasa a IX-a prevede studierea temelor: grupa azotului, unele probleme de completare a teoriei atomomoleculare începută în clasa a VIII-a, grupa carbonului, grupa gazelor inerte, legea periodicităţii şi sistemul periodic, precum şi noţiuni despre substanţele radioactive şi despre structura atomilor.

Faţă de programa şcolii de 10 ani, în noua programă nu s-au mai trecut temele legate de predarea chimiei organice care se vor face în clasa a XI-a. În felul acesta s-a remediat fărîmiţarea predării compuşilor organici, cît şi a celor anorganici şi s-a înlesnit introducerea unor teme noi în programa clasei a IX-a: siliciul şi gazele inerte, legea proporţiilor multiple şi legea volumelor constante, legea periodicităţii şi sistemul periodic, noţiuni despre susbtanţele radioactive şi despre structura atomilor, îmbunătăţindu-se atît nivelul ştiinţific al programei cît şi sistematizarea ei.

Alcătuit în felul acesta, cursul de chimie pentru clasa a IX-a uşurează în mare măsură însuşirea conştientă a cunoştinţelor de către elevi şi contribuie la formarea concepţiei lor materialist-dialectice despre lume.

Noua programă de chimie are rolul să îndeplinească introducerea învățămîntului politehnic, prin studierea problemelor legate de industria amoniacului, a îngrășămintelor chimice, a metodelor folosite în industria chimică modernă, cît și a cunoștințelor despre cărbuni, oxid și bioxid de carbon, industria silicaților.

Programele prevăd ore speciale pentru excursii și menționează că acestea se pot organiza și în orele libere ale elevilor, în vacanțe și în perioada încheierii anului școlar.

Noile programe țin seama și de colaborarea ce trebuie să existe între profesorii de fizică și de chimie cu maiștrii care predau lucrările practice de atelier, pentru a da o bază științifică muncii în ateliere și a contribui la educarea elevilor în spiritul dragostei pentru munca productivă.

Noua programă de aritmetică pentru clasele a V-a și a VI-a, elaborată pe baza planului de învățămînt al școlii de cultură generală de 11 ani, s-a aplicat începînd cu anul școlar 1956—1957 la ambele clase.

În clasele VIII—XI aritmetica nu se va mai preda însă ca ramură distinctă, ci anumite chestiuni de aritmetică se vor relua în cadrul algebrei.

Studiul organizat al geometriei se începe în clasa a VI-a și se continuă în clasa a VII-a. Elevii au căpătat noțiuni elementare de geometrie în clasele a I—IV-a. În clasele a VI-a și a VII-a s-a conceput un curs sistematic de geometrie (plană și în spațiu), care să cuprindă un volum închegat de cunoștințe corespunzătoare puterii de înțelegere a elevilor și necesare absolventului a șapte clase elementare, pentru a intra în producție sau pentru a urma o școală medie.

În anul școlar 1956—1957, s-a aplicat programa de geometrie pentru clasa a VI-a, elaborată în anul 1956, pe baza noului plan de învățămînt, care cuprinde elemente de geometrie plană.

În anul școlar 1957—1958 se va aplica noua programă de geometrie și la clasa a VII-a. În această clasă se va continua și încheia studiul geometriei plane, și se vor preda noțiuni de geometrie în spațiu. Pentru aplicarea cunoștințelor teoretice, programa prevede 4 ore de lucrări practice în care se vor efectua: măsurarea distanțelor și înălțimilor cu ajutorul triunghiurilor asemenea, ridicarea unui plan, determinarea ariei unui lot, măsurarea practică a volumelor diferitelor corpuri, volumul butoaielor și al buștenilor.

Profesorii vor ține seamă că la predarea teoremelor mai puțin accesibile elevilor din clasele a VII-a, să folosească cît mai mult intuiția. Acest lucru este necesar și pentru noțiunile introductive în geometria în spațiu. De asemenea este necesar să se insiste în mod deosebit ca desenele figurilor și corpurilor geometrice și confecționarea modelelor de către elevi să se facă corect.

De asemenea profesorii vor urmări dezvoltarea gîndirii logice a elevilor, atît cu prilejul rezolvării problemelor cît și cu ocazia demonstrării teoremelor.

În clasa a IX-a se va continua geometria plană de clasa a VIII-a și se vor studia capitolele: asemănarea triunghiurilor și a poligoanelor, relații metrice, poligoane regulate și arii. Elevii au studiat o parte din aceste cunoștințe în clasa a VII-a. În clasa a IX-a, la capitolele menționate, s-au adăugat proprietăți și probleme noi, iar teoremele se vor demonstra pe baza raționamentelor logice.

Ca și în clasa a VIII-a, și în clasa a IX-a prin predarea geometriei se urmărește asigurarea însușirii unor cunoștințe sistematice asupra proprietăților figurilor plane, formarea unor deprinderi de aplicare a acestor proprietăți pentru rezolvarea problemelor, la demonstrații și construcții, dezvoltarea gîndirii logice a elevilor prin demonstrațiile riguroase ale teoremelor și priceperea de a aplica cunoștințele căpătate în executarea diferitelor lucrări practice.

După fiecare capitol se vor face aplicații privitoare la teoremele studiate, care vor contribui la aprofundarea și generalizarea cunoștințelor căpătate.

Profesorii vor căuta să rezolve cît mai multe probleme legate de practică și de producție, pentru a înlesni elevilor să stabilească o cît mai strînsă legătură între cunoștințele teoretice și viață.

La algebră, de asemenea, se va folosi noua programă de clasa a VII-a.

Predarea algebrei în clasa a VII-a trebuie concepută ca generalizarea și completarea aritmeticii. În această clasă se vor preda: noțiuni introductive, numere relative, expresii algebrice, monoame și polinoame, fracții algebrice, proporții, ecuații și inecuații. De asemenea, se va rezolva un mare număr de probleme cu date literale, fapt

care va constitui o primă etapă în punerea problemelor în ecuaţii şi va conduce la noţiunea de expresie algebrică, după care se va trece la noţiunile de identitate şi ecuaţie.

În clasa a IX-a, la algebră, se continuă studiul ecuaţiilor. Elevii îşi vor însuşi metodele de rezolvare a ecuaţiilor algebrice care se reduc la gradul al II-lea, de rezolvarea sistemelor de ecuaţii de gradul al II-lea, de rezolvarea ecuaţiilor exponenţiale şi logaritmice. Se va continua dezvoltarea ideii de dependenţă funcţională prin studiul trinomului şi al funcţiilor exponenţiale şi logaritmice.

Este absolut necesar ca profesorii de matematică să aplice în mod creator noile programe şcolare, să pună accent deosebit pe legarea cunoştinţelor teoretice de anumite aplicaţii practice, să familiarizeze pe elevi cu coorelarea tuturor ramurilor matematicii.

Programele de ştiinţele naturale. În clasele a VI-a şi a IX-a se predă zoologia în cîte două ore pe săptămînă (62 ore anual).

Aplicarea modului de predare concentrică în cadrul planului de învăţămînt al şcolii de cultură generală permite dozarea cunoştinţelor de zoologie, conform puterii de înţelegere a elevilor: în clasele I—IV noţiuni elementare despre mamifere şi păsări; în clasa a VI-a, noţiuni mai complexe despre organizarea externă a animalelor şi despre funcţiunile organelor, cum şi cunoştinţe despre transformarea animalelor în cursul dezvoltării lor istorice, iar în clasa a IX-a se face un curs organizat şi sistematic de zoologie la nivelul puterii de înţelegere a elevilor de 15—16 ani.

Prin predarea zoologiei în clasa a VI-a se urmăreşte ca elevii să cunoască, în linii generale, alcătuirea organismelor animale, biologia lor şi metodele zootehnice ce se folosesc pentru creşterea animalelor şi pentru ameliorarea raselor din ţara noastră.

Pentru a se da o pregătire completă absolventului a 7 clase elementare, care va rămîne să lucreze în sectorul socialist agricol, profesorii vor insista asupra noţiunilor de zootehnie la fiecare grupă de animale. De asemenea vor urmări ca elevii să înţeleagă bine, la fiecare specie, organizarea externă, particularităţile biologice şi legătura ce există între organism şi condiţiile sale de viaţă. În felul acesta elevii vor ajunge să înţeleagă că dezvoltarea organismului depinde de mediu şi că omul poate influenţa asupra transformării organismelor.

Cursul de zoologie la clasa a VI-a începe cu studierea unui animal tip, „iepurele", cunoscut de elevi şi care poate fi crescut la colţul naturii vii. Se trece apoi la studierea mamiferelor de pe lîngă casă şi din economia socialistă, grupate pe medii, după însuşirile lor caracteristice.

Cu prilejul studierii acestora se va scoate în evidenţă caracterele specifice adaptabilităţii la mediu, acest lucru fiind posibil, deoarece, majoritatea tipurilor prevăzute în programă, sînt din ţara noastră. Acolo unde, pentru înţelegerea adaptării lor la mediu, a fost necesar să se amintească şi tipuri din alte părţi, descrierea acestora va fi sprijinită prin bucăţi de lectură, care vor completa cunoştinţele elevilor despre animalele ce trăiesc în alte ţări.

Introducerea studierii mamiferelor la începutul cursului de zoologie din clasa a VI-a a fost determinată de criteriile psihologice ale cunoaşterii.

După studierea mamiferelor se va trece la studierea celorlalte vertebrate şi a nevertebratelor.

Profesorii de ştiinţe naturale care predau la clasa a VI-a, vor trebui să pună accent deosebit pe studierea animalelor existente în sectorul socialist-agricol, în aşa măsură încît elevii să capete nu numai cunoştinţe teoretice ci şi deprinderi practice, prin munca de folos obştesc ce se va organiza, prin activitatea practică la colţul naturii vii şi în sectorul zootehnic al parcelei şcolare experimentale.

Încă de la începutul anului şcolar, vor trebui organizate lucrări practice, observaţii, excursii şi vizite la unităţile agricole productive (ferme zootehnice, avicole, piscicole, apicole, sericicole etc.), care au rolul de a îmbogăţi şi consolida cunoştinţele elevilor de a-i face să înţeleagă rolul important pe care-l are omul în transformarea naturii animalelor.

Programa de zoologie pentru clasa a IX-a cuprinde studiul lumii animale în ordinea ei evolutivă (filogenetică), de la formele cele mai simple pînă la om.

Prin cursul de zoologie de clasa a IX-a se vor adînci şi completa cunoştinţele obţinute în clasa a VI-a, lărgind astfel orizontul cunoştinţelor elevilor, oferindu-le cunoştinţe care sînt absolut necesare oricărui om cu o pregătire medie.

În scopul de a se da o ideie justă şi completă asupra lumii animale şi spre a se crea o bază ştiinţifică pentru studierea geologiei, s-a căutat să se dea o clasificare cît mai amănunţită şi în raport cu puterea de înţelegere a elevilor din clasa a IX-a, introducîndu-se cîte o lecţie şi despre „Încrîngătura spongierilor" şi „Încrîngătura echinodermelor".

De asemenea s-a introdus o lecţie despre „Principalele stadii de dezvoltare a oului la metazoare" în care se va arăta că formele pluricelulare, în faza lor de ou, pleacă tot de la o formă simplă, de la o celulă. Prin aceasta se va întări concepţia ştiinţifică despre unitatea lumii vii şi se va uşura înţelegerea teoriei evoluţioniste.

Profesorii de ştiinţe naturale vor căuta permanent să facă legătura între teorie şi practica economiei socialiste, scoţînd în evidenţă foloasele sau pagubele pe care le aduc unele animale şi arătînd metodele de creştere sau de combatere a lor. Totodată ei vor face observaţii, experienţe şi lucrări practice la colţul naturii vii, care au drept scop să dezvolte spiritul de observaţie şi interesul pentru cercetările ştiinţifice, concretizarea noţiunilor teoretice, verificarea, întărirea şi consolidarea cunoştinţelor predate la lecţii.

În general, la alcătuirea noilor programe, s-a ţinut seama ca acestea:

— să cuprindă volumul de cunoştinţe teoretice şi de deprinderi practice necesare pentru pregătirea multilaterală a elevilor;

— să respecte principiile generale ale învăţămîntului;

— să dozeze cunoştinţele potrivit modului de predare concentrică şi a posibilităţilor de înţelegere ale elevilor;

— să contribuie la formarea concepţiei ştiinţifice despre lume;

— să ajute pe elevi la interpretarea materialist-dialectică a fenomenelor naturii şi ale vieţii sociale;

— să contribuie la educarea elevilor în spiritul patriotismului şi internaţionalismului proletar;

— să asigure corelaţia cu obiectele apropiate;

— să fie în concordanţă cu manualele şcolare.

*

Pentru traducerea în viaţă a sarcinilor privitoare la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală, trasate de Congresul al II-lea al P.M.R. şi concretizate în Hotărîrea Comitetului Central al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri din 13 iulie 1956, cadrelor didactice le revine, printre altele, datoria de a aplica în mod creator noile programe şcolare, folosind metodele cele mai adecvate, întrebuinţînd material didactic corespunzător, căutînd permanent să lege teoria de viaţă şi de practica construirii socialismului.

NOILE PROGRAME ŞCOLARE PENTRU CLASELE I — IV

MARIA MANTA şi CORNELIA PRICHEA
Insp. Dir. pedagogică, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii

Ca urmare a sarcinilor trasate de Congresul al II-lea al P.M.R. cu privire la învăţămînt, Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. nr. 1380 din 13 iulie 1956, pune accent deosebit pe îmbunătăţirea conţinutului învăţămîntului de cultură generală.

În lumina acestei hotărîri, ţinîndu-se seama de sarcinile de bază ale şcolii noastre, s-au elaborat noi planuri de învăţămînt şi programe, care să asigure dezvoltarea multilaterală a elevilor printr-un sistem închegat şi unitar de cunoştinţe realist-ştiinţifice, în funcţie de particularităţile lor de vîrstă.

În articolul de faţă ne vom ocupa de programele şcolare pentru clasele I—IV pe care le vom prezenta sumar, pentru a le face mai curînd cunoscute învăţătorilor.

S-a urmărit ca programele să aibă un conţinut ştiinţific şi o orientare ideologică justă, care să contribuie la formarea la elevii claselor a I—IV-a a bazei concepţiei ma-

terialist-dialectice despre lume, la dezvoltarea gîndirii logice şi spiritului lor critic. O atenţie deosebită s-a dat legăturii dintre teorie şi practică.

În organizarea materiei în programe s-a respectat sistematizarea specifică fiecărui obiect de învăţămînt.

De asemenea, s-a ţinut seama pe de o parte de independenţa fiecărui obiect, iar pe de altă parte de necesitatea legăturii dintre ele. Pe lîngă urmărirea scopului comun tuturor obiectelor de învăţămînt, educaţia comunistă, s-a urmărit şi realizarea legăturii dintre obiecte care asigură înţelegerea unui obiect prin predarea concomitentă sau succesivă a celorlalte, înrudite.

S-a urmărit, în deosebi, ca volumul şi conţinutul materiei să fie accesibile elevilor, respectîndu-se particularităţile lor de vîrstă.

Programele actuale au la bază un studiu temeinic al programelor, manualelor şi metodicilor folosite în trecut şi în prezent în şcoala noastră, precum şi în ţările de democraţie populară.

Fapt deosebit, cu totul nou, este că în elaborarea programelor s-a ţinut seama de discuţiile, observaţiile şi propunerile cadrelor didactice, făcute cu prilejul consfătuirilor raionale sau în şedinţele cercurilor pedagogice.

Cadrele didactice au manifestat un interes crescînd pentru îmbunătăţirea programelor şcolare şi au colaborat cu ministerul în vederea elaborării unor programe din ce în ce mai bune. În trecut se lucra la aceste materiale fără participarea activă a acelora care aplică programele, a acelora care sînt zilnic în şcoală. Astăzi, modul de elaborare a programelor, manualelor şi celorlalte materiale şcolare s-a schimbat radical. S-a format un front comun al ministerului cu cadrele didactice în vederea elaborării şi îmbunătăţirii programelor, ca să se realizeze un învăţămînt ştiinţific, legat de practică, legat de construirea socialismului.

Colective largi de cadre didactice fruntaşe, metodişti de la raioane, în cadrul unor şedinţe special organizate de minister, au elaborat proiectele de programe care, astfel întocmite, au fost puse în discuţia cercurilor pedagogice. Sugestiile şi propunerile au contribuit în mare măsură la îmbunătăţirea programelor. Printre regiunile care au dat o importanţă deosebită studierii proiectelor de programe şi au contribuit efectiv la îmbunătăţirea lor au fost: Cluj, Hunedoara, Ploeşti, Bacău, Craiova.

Programele şcolare pentru clasele I — IV, ediţia 1957, elaborate în condiţiile menţionate, se află sub tipar. Prezentăm unele dintre problemele mai importante cuprinse în aceste programe.

Ţinînd seama de rolul important pe care îl are predarea limbii romîne în clasele I—IV în planul de învăţămînt s-a acordat acestui obiect cel mai mare număr de ore. De asemenea, prin noua repartiţie de ore s-a atribuit în cadrul limbii romîne cîte o oră săptămînal pentru lectură, dîndu-li-se astfel învăţătorilor posibilitatea de a organiza, îndruma şi controla lectura elevilor în afară de clasă. La clasa a I s-a înlăturat nelămurirea învăţătorilor în ceea ce priveşte folosirea celor 7 ore repartizate în vechiul plan de învăţămînt pentru citire şi scriere în a doua jumătate a anului şcolar, repartizîndu-se din totalul de 12 ore, 6 ore pentru citire, 3 ore pentru gramatică şi 2 ore pentru compunere, urmînd ca învăţătorii să insiste asupra formării scrierii elevilor în orele de gramatică şi de compunere.

În general, în cadrul limbii romîne s-a urmărit să se facă o repartiţie justă a orelor între citire, gramatică şi ortografie, compunere şi lectură, ţinîndu-se seama de importanţa fiecăreia dintre acestea.

Programa nouă, spre deosebire de programa pe care o înlocuieşte, pe lîngă cerinţele pentru fiecare clasă cuprinde şi volumul de cunoştinţe date pe teme.

Programa de citire este alcătuită pe teme largi, care se dezvoltă în fiecare clasă, ca: şcoala, familia, satul şi oraşul, patria, anotimpurile şi activităţile legate de acestea.

Prin povestiri, descrieri, fabule, poezii, proverbe, ghicitori, al căror conţinut ilustrează temele indicate mai sus, elevii primesc cunoştinţe ştiinţifice despre natură şi societate. Totodată cunosc frumuseţea limbii materne.

Prin conţinutul lecţiilor din noile manuale, care au la bază aceste programe, se urmăreşte dezvoltarea sentimentului de dragoste, preţuire şi devotament faţă de patrie şi a celorlalte trăsături ale omului nou — dragostea şi respectul faţă de muncă, spiritul de colectiv, curajul, perseverenţa, combativitatea etc.

Nu trebuie să se piardă din vedere că limba romînă este obiectul cel mai important în şcoala elementară, deoarece formează baza cunoştinţelor pe care elevii şi le însuşesc

în şcoală şi ulterior în viaţă. Prin studiul limbii romîne se dezvoltă gîndirea, se îmbogăţeşte vocabularul, se formează deprinderea elevilor de a se exprima logic, corect şi expresiv şi se dezvoltă gustul şi dragostea pentru carte.

Programa prevede ca absolvenţii clasei a IV-a să ştie să citească corect, conştient, curent şi expresiv; să aibă deprinderea de a citi şi posibilitatea de a înţelege conţinutul unei reviste, al unei cărţi literare sau de ştiinţă popularizată; să recite versuri, să-şi exprime gîndurile închegat, clar şi corect. De aceea, învăţătorii trebuie să dea atenţie deosebită fiecărei activităţi din cadrul limbii romîne, fără a considera una mai importantă în detrimentul celorlalte, fiecare avînd rolul său bine determinat şi toate completîndu-se reciproc.

Cunoştinţe de gramatică se dau elevilor chiar din clasa I. În mod organizat ele se predau în această clasă începînd din a doua jumătate a anului şcolar, cînd sînt repartizate ore speciale de gramatică (3 ore săptămînal). În cadrul acestor ore elevii cunosc propoziţia prin exerciţii (fără definiţie), precizează despre cine se vorbeşte în propoziţie şi ce anume, despart propoziţia în cuvinte, cuvintele în silabe ş.a.m.d., recunosc cuvintele care sînt nume de fiinţe şi de lucruri, care arată însuşiri şi acţiuni.

În clasa a II-a programa prevede cunoaşterea propoziţiei, a subiectului şi predicatului (cu definiţie), recunoaşterea părţilor secundare ale propoziţiei numai în exerciţii, fără să se dea definiţii. De asemenea, tot fără să se dea definiţii, se insistă asupra părţilor de vorbire, pregătindu-se astfel înţelegerea noţiunilor morfologice ce se dau în clasa a III-a, în prima parte a anului.

La rîndul lor, cunoştinţele de morfologie permit înţelegerea sintaxei şi formularea completă a unor definiţii în legătură cu aceasta (atribut, complement etc.).

În clasa a IV-a elevii cunosc toate părţile de vorbire, adîncesc cunoştinţele despre părţile propoziţiei şi îşi explică legătura dintre morfologie şi sintaxă. Este necesar ca în studierea gramaticii să se ceară permanent elevilor să facă în mod conştient legătura dintre morfologie şi sintaxă şi invers, precum şi între sintaxă şi punctuaţie. De asemenea, este important ca studiul gramaticii să meargă paralel cu însuşirea cunoştinţelor de ortografie şi punctuaţie, ceea ce se poate realiza dacă se fac numeroase exerciţii.

Programa de compunere, prin volumul de cunoştinţe repartizat gradat pe clase urmăreşte formarea deprinderii elevilor de a-şi exprima gîndurile logic, închegat şi corect din punct de vedere gramatical, ortografic şi ortoepic. În cadrul tuturor activităţilor desfăşurate la limba romînă, programa prevede pentru clasa a IV-a ore speciale pentru lucrări de control trimestriale, care vor da posibilitate să se verifice cunoştinţele însuşite de elevi.

Pentru predarea în condiţii bune a limbii romîne, învăţătorii pot consulta „Metodica citirii", „Metodica limbii romîne" (gramatica) şi „Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului". De asemenea, se recomandă învăţătorilor care doresc să-şi împrospăteze cunoştinţele de gramatică să citească „Metodica predării gramaticii în clasele V—VII", să urmărească publicaţiile pentru tineret şi în special presa pentru copii, ca să poată îndruma just lectura în afară de clasă a acestora şi să îmbogăţească lista de lecturi recomandate de programă.

Alături de limba romînă, aritmetica este obiectul de bază în şcoala elementară.

Programa de aritmetică, ţinînd seama de scopul predării acestui obiect în clasele a I—IV-a, prevede înarmarea elevilor cu cunoştinţe temeinice în legătură cu noţiunile elementare de aritmetică şi geometrie intuitivă, precum şi formarea priceperilor şi deprinderilor de a le aplica în practică.

Ştiind că aritmetica contribuie la dezvoltarea gîndirii logice, memoriei, atenţiei, precum şi la formarea deprinderilor de ordine şi punctualitate, şi cunoscînd rolul important pe care îl au problemele de diferite tipuri în dezvoltarea gîndirii matematice, s-a dat o atenţie deosebită rezolvării problemelor atît în clasă cît şi în temele de acasă. Se dau numeroase probleme ale căror date sînt luate din realităţile construcţiei socialiste.

Pentru a respecta particularităţile de vîrstă ale elevilor, s-au trecut unele teme prea grele pentru clasa a I la clasa a II-a, s-au completat cunoştinţele de geometrie la clasa a IV-a, întrucît erau prea puţine şi uşoare; de asemenea, s-a realizat o sistematizare mai bună, o legătură logică cu materia claselor V—VII.

În clasa I şi a II-a calculul de bază este calculul oral. Predarea calculului scris se începe în clasa a II-a către sfîrşitul anului şi continuă în clasa a III-a şi a IV-a, unde devine calculul de bază. Totuşi, cazurile mai uşoare se rezolvă şi în aceste clase prin calculul oral.

Pe baza noii programe s-au alcătuit manuale noi, care au cu totul altă structură decît culegerile de probleme folosite pînă acum în şcoli.

Succesiunea materiei este cea indicată de programă şi lecţiile sînt prezentate în desfăşurarea lor metodică. Primele cunoştinţe de aritmetică elevii clasei I le vor primi dintr-un manual frumos ilustrat şi viu colorat. Programa şi manualele noi vor contribui la ridicarea nivelului cunoştinţelor şi la îmbunătăţirea predării aritmeticii.

În predarea aritmeticii învăţătorii găsesc un ajutor preţios în „Metodica predării aritmeticii", ediţia 1955 — una dintre cele mai bune metodici — precum şi în „Şcoala elementară", apărută sub redacţia lui Malîşev, în care se găsesc numeroase îndrumări pentru confecţionarea şi folosirea materialului didactic.

În ceea ce priveşte cunoştinţele de istorie, geografie şi ştiinţele naturii pentru clasele I şi a II-a, ele sînt cuprinse în programa de citire a claselor respective. La **istorie**, prin lecţiile de citire, prin excursii şi vizite la monumentele istorice, prin sărbătorirea diferitelor evenimente, elevii îşi însuşesc unele cunoştinţe în legătură cu realizările de seamă ale regimului nostru democrat-popular şi cu rolul hotărîtor, în toate aceste acţiuni, al poporului condus de partid.

Totodată, prin legende şi scurte povestiri se urmăreşte lămurirea noţiunii de „trecut", „muncă", „proprietate", „oameni care muncesc şi nu muncesc", subliniindu-se rolul important al muncii în viaţa omului; elevii sînt astfel pregătiţi pentru înţelegerea istoriei patriei, care se predă — într-un curs sistematic — în clasele următoare.

Începînd chiar cu aceste clase şi pe tot parcursul studierii istoriei — ca şi în cadrul celorlalte obiecte de învăţămînt — învăţătorul va urmări să dezvolte dragostea faţă de popor şi de eroii lui, faţă de cuceririle revoluţionare ale poporului nostru muncitor condus de partid, faţă de munca eroică a poporului, de realizările regimului nostru să dezvolte dragostea şi devotamentul faţă de patrie.

La **geografie**, elevii clasei a I şi a II-a primesc cunoştinţe geografice sau, mai bine zis, unele cunoştinţe care pregătesc înţelegerea noţiunilor geografice. De exemplu, nizate pe lotul şcolar şi la colţul naturii vii, elevii claselor I şi a II-a sînt conduşi să înţeleagă legăturile cele mai simple dintre ele, pentru a înţelege mai tîrziu cunoştinţele în legătură cu clima, sau sînt îndrumaţi să urmărească soarele (răsărit, apus, noapte, zi) pentru a înţelege punctele cardinale — orientarea. De asemenea, se face o trecere gradată de la orientarea în spaţiu (dreapta, stînga, sus, jos, departe, aproape) la orientarea cu ajutorul punctelor cardinale, de aci la întocmirea planului, pregătind pe elevi pentru înţelegerea hărţii, pe care o vor cunoaşte începînd cu clasa a III-a.

În clasa a II-a, pe lîngă planul clasei şi al vecinătăţilor, programa prevede noţiuni elementare despre unele forme de relief şi semnele convenţionale respective. Se dă noţiunea de raion şi regiune, fără să se execute planul. Deci, în aceste două clase accentul se pune pe formarea deprinderii de a se orienta şi pe cunoaşterea locului natal.

La **ştiinţele naturii**, prin lecţiile de citire, prin observaţiile şi lucrările organizate pe lotul şcolar şi la colţul naturii vii, elevii claselor a I şi a II-a sînt conduşi să observe viaţa plantelor şi a animalelor din jurul lor în fiecare anotimp.

În programă sînt cuprinse cunoştinţe despre grădina de legume şi de pomi, despre prietenii şi duşmanii acestora, precum şi despre animalele şi păsările domestice. Mai sînt cuprinse unele cunoştinţe sumare despre pădure, despre viaţa celor mai răspîndite animale şi păsări din pădure şi de pe cîmp.

Prin explicaţii simple, pe baza observaţiilor elevilor, învăţătorii vor sublinia interdependenţa fenomenelor naturii, vor urmări să dezvolte spiritul lor de observaţie, trezindu-le curiozitatea ştiinţifică şi dorinţa de cercetare.

Aşa cum s-a arătat, istoria, geografia şi ştiinţele naturii nu au ore speciale prevăzute în planul de învăţămînt pentru clasele I — II, însă programa cuprinde, în cadrul citirii, un material important care asigură însuşirea cunoştinţelor ce se vor preda în clasele a III—IV-a; învăţătorii trebuie să dea toată atenţia organizării predării acestor cunoştinţe. Ei găsesc material îndrumător în metodicile obiectelor respective, iar pentru geografie şi în volumul „Elemente de geografie, pentru clasele I — III". Pe baza noului plan de învăţămînt, în anul şcolar 1956/1957 s-au introdus istoria, geografia şi ştiinţele naturii ca obiecte independente, începînd cu clasa a III-a. Aceste obiecte au

fost predate în anul şcolar expirat pe baza programei şi instrucţiunilor pentru aplicarea programei, care sînt îmbunătăţite şi incluse în programa de faţă.

În actuala programă, la istorie, sînt cuprinse principalele episoade din istoria patriei în succesiunea cronologică, în scopul de a pregăti studierea sistematică a istoriei patriei.

Prin povestiri viu colorate, fără prea multe numiri şi date, elevii acestei clase sînt conduşi să înţeleagă că în trecut în ţara noastră viaţa oamenilor se deosebea structural de cea de azi: unii munceau, iar alţii trăiau pe baza muncii celorlalţi — existau asupriţi şi asupritori — şi că în alte ţări mai sînt şi astăzi asemenea situaţii.

În programa clasei a IV-a evenimentele din istoria patriei sînt prezentate într-un curs sistematic, care cuprinde probleme de istorie economică, politică şi culturală, studiate în legătura lor reciprocă.

În predarea istoriei patriei, la clasele III—IV, învăţătorul nu trebuie să se mărginească numai la studierea faptelor şi fenomenelor istorice, ci va trebui să lămurească cauzele apariţiei acestor fapte şi fenomene.

Prin conţinutul ei, programa de istorie urmăreşte să înarmeze pe elevi cu cunoştinţe ştiinţifice despre societate şi contribuie la formarea însuşirilor omului nou, în special la dezvoltarea dragostei şi devotamentului faţă de patrie.

În clasele I—IV elevii îşi însuşesc cunoştinţe de geografie despre înfăţişarea pămîntului, despre locul natal, patrie, despre ţările de democraţie populară şi alte ţări, despre relaţiile dintre oameni. În aceste clase se pune accent deosebit pe cunoaşterea locului natal şi a patriei. Aşa cum am arătat, în clasele I—II elevii îşi însuşesc unele cunoştinţe geografice care înlesnesc înţelegerea noţiunilor geografice de mai tîrziu. După ce în clasa a II-a au cunoscut locul natal, elevii clasei a III-a cunosc harta şi studiază geografia fizică a patriei.

Studiul geografiei patriei continuă în clasa a IV-a cu geografia politică şi economică, prin care elevii capătă cunoştinţe despre bogăţiile naturale ale patriei, despre dezvoltarea industriei şi agriculturii. Tot în clasa a IV-a elevii îşi însuşesc cunoştinţe despre continente şi glob. Cu acest prilej ei cunosc uriaşa întindere a lumii geografice, pe care o vor studia amănunţit în clasele următoare.

În predarea geografiei, învăţătorii vor urmări să trezească interesul elevilor pentru studiul geografiei, pentru cunoaşterea vieţii înconjurătoare şi să dezvolte dragostea şi preţuirea faţă de bogăţiile şi frumuseţile patriei.

La ştiinţele naturii, se reiau în clasa a III-a şi se adîncesc cunoştinţele despre viaţa plantelor şi a animalelor, cunoscute în clasele anterioare. Astfel, programa clasei a III-a prevede cunoştinţe despre plantele cultivate şi necultivate, despre părţile plantelor şi condiţiile de dezvoltare ale acestora, despre animale şi păsări domestice, foloasele pe care le aduc, despre îngrijirea plantelor şi animalelor prin folosirea metodelor agrotehnice şi zootehnice moderne.

În clasa a IV-a se întregesc şi se consolidează cunoştinţele în legătură cu cultura plantelor, elevii cunosc solul, prelucrarea solului, îmbunătăţirea speciilor de plante şi efectuarea muncilor cu maşini agricole. Tot pentru această clasă programa prevede cunoştinţe elementare în legătură cu apa, aerul, mineralele şi electricitatea. În cadrul acestor cunoştinţe, elevii află cum este folosită de om forţa apei, a vîntului, energia electrică, cum se extrag mineralele, cum sînt folosite îngrăşămintele minerale pentru îmbunătăţirea solului şi obţinerea recoltelor bogate.

Programa pentru ştiinţele naturii în clasele III—IV este în aşa fel alcătuită încît conduce pe elevi la cunoaşterea naturii şi la înţelegerea interdependenţei fenomenelor naturii, contribuind astfel la formarea treptată a concepţiei lor materialist-dialectice.

Tot în programa de ştiinţele naturii sînt cuprinse o serie de cunoştinţe sanitaro-igienice în scopul formării deprinderilor igienice ale elevilor. Astfel sînt cunoştinţe despre corpul omului şi îngrijirea lui, despre cîteva boli contagioase şi combaterea lor, precum şi numeroase îndrumări igienice în legătură cu locuinţa, îmbrăcămintea, alimentaţia etc. Deprinderile igienice în clasele I — IV se realizează nu numai prin însuşirea materialului indicat de programă, ci şi prin controlul sistematic al respectării regulilor igienice.

Cunoştinţele prevăzute în programa de ştiinţele naturii sînt consolidate şi întregite prin lucrările pe lotul şcolar, la colţul naturii vii şi prin excursii. Pentru aceste activităţi sînt acordate ore speciale fiecărei clase.

Ţinînd seama de importanţa pe care o are observarea în studiul ştiinţelor naturii, la baza predării acestora trebuie să stea experienţele în clasă, activitatea pe lotul şcolar şi la colţul naturii vii. În acest scop învăţătorii îşi vor planifica, legat de lecţiile teoretice din manual şi de anotimp, activităţile practice corespunzătoare. Astfel elevii se vor familiariza cu unele activităţi în grădina de legume şi de pomi, precum şi cu îngrijirea plantelor, animalelor şi păsărilor, folosind metode agrotehnice şi zootehnice avansate.

În cadrul desfăşurării acestor activităţi, învăţătorii vor urmări formarea deprinderii de a munci organizat şi trezirea interesului şi dragostei pentru muncă.

Formarea acestor deprinderi în şcoala elementară este urmărită şi prin predarea lucrului manual. Mai cu seamă în şcolile unde nu există lot şcolar activităţile practice se efectuează la colţul naturii vii şi în cadrul orelor de lucru manual.

Programa de lucru manual nu se mărgineşte numai la formarea deprinderilor de a munci şi de a mînui diferite unelte, ci, spre deosebire de programele din trecut, prevede cunoştinţe despre particularităţile materialelor şi obiectelor (procesul de fabricaţie al materialelor, formă, culoare etc.). Totodată, prin lucrul manual se consolidează unele cunoştinţe însuşite la celelalte obiecte de învăţămînt, contribuind astfel la realizarea unui învăţămînt ştiinţific, legat de practică, constituind treapta pregătitoare pentru realizarea sarcinilor învăţămîntului politehnic.

La lucrul manual programa prevede următoarele forme de activitate: lucrări de hîrtie şi carton, modelaj din argilă sau plastilină, diferite împletituri din aţă, lînă, rafie, paie etc., cusături şi lucrări uşoare din lemn şi sîrmă. Programa de lucru manual este în aşa fel alcătuită încît poate fi executată în întregime atît de băieţi cît şi de fete.

Organizarea lecţiilor de lucru manual cere învăţătorilor o atenţie deosebită, deoarece pedagogia ştiinţifică dă o nouă orientare predării lucrului manual. Spre deosebire de simpla învăţare meşteşugărească, cu prilejul căreia elevii deprindeau în mod mecanic o serie de lucrări practice, noua orientare a predării lucrului manual se caracterizează prin bogăţia conţinutului teoretic al lecţiilor, care cer elevului practicarea creatoare a gîndirii şi care are la bază aplicarea conştientă a metodelor tehnice moderne.

Învăţătorii vor avea în curînd un ajutor în organizarea lecţiilor de lucru manual în lucrarea care se află sub tipar, „Cartea lucrului manual".

Programa de desen prevede, de asemenea, patru forme principale de activitate artistică: desen după natură, desen decorativ, desen după temă şi convorbiri despre artele plastice pe baza prezentării unor reproduceri după opere de artă.

Conţinutul programei de desen se bazează pe principiile desenului realist.

Prin desenul după natură, din memorie, din imaginaţie şi după temă se formează la elevi deprinderea de a distinge şi a reda corect şi clar forma, culoarea, poziţia obiectelor în spaţiu, esenţialul şi caracteristicile obiectelor sau grupelor de obiecte reprezentate. Totodată se dezvoltă spiritul creator al elevilor, simţul estetic, dragostea şi interesul pentru artă.

Programa cere învăţătorilor să lege de practică cunoştinţele şi deprinderile pe care şi le formează elevii în cadrul orelor de desen, arătînd, prin exemple, în ce mod şi în ce domeniu pot fi folosite acestea. Se recomandă învăţătorilor să folosească desenul şi ca aplicare practică la celelalte obiecte de învăţămînt.

Dată fiind importanţa formării unei scrieri corecte, clare, citeţe, la elevii claselor I—IV, în noul plan de învăţămînt s-a introdus o oră de caligrafie şi la clasa a IV-a.

Programa prevede atît elemente de scriere cursivă cît şi de scriere rapidă în scopul de a-i deprinde pe elevi cu o scriere clară, citeaţă, chiar atunci cînd scriu repede. Deprinderile de scriere rapidă îi vor ajuta pe elevi în clasele următoare la luarea notiţelor.

Se recomandă numeroase exerciţii de scrierea literelor în ordinea genetică, a cuvintelor cu respectarea legăturii dintre litere, a distanţelor dintre cuvinte etc. Programa dă şi îndrumări în vederea realizării deprinderii de scriere frumoasă.

Spre deosebire de celelalte programe, cea de educaţie fizică prezintă temele desfăşurate pe lecţii. În acelaşi timp, indică o planificare a materiei anuală, trimestrială şi zilnică, atît pentru activitatea în cele două ore prevăzute în planul de învăţămînt cît şi pentru activitatea în afară de clasă (cercul sportiv, activitatea de masă).

Programa de educaţie fizică prevede exerciţii de front şi ordine, exerciţii pentru dezvoltarea fizică generală, pentru formarea deprinderilor motrice de bază şi diferite jocuri şi dansuri populare romîneşti.

Educaţia fizică face parte integrantă din procesul instructiv-educativ şi are ca scop dezvoltarea armonioasă şi mărirea rezistenţei fizice a elevilor, pregătirea pentru munca socialistă şi apărarea patriei, educarea tinerei generaţii în spiritul dragostei pentru patrie. Avînd în vedere acestea, învăţătorii vor respecta orele (repartizate) pentru educaţia fizică, organizîndu-şi lecţiile după indicaţiile din programă şi cu ajutorul lucrării „Educaţia fizică în clasele I—IV".

Predarea muzicii în şcoala elementară se pune pe baze noi, ştiinţifice, aşa cum se predă în alte ţări (R. D. Germană, R. P. Bulgaria, R. P. Ungară etc.) încă de multă vreme. Spre deosebire de cea veche, actuala programă dă cunoştinţe despre elementele limbajului muzical, melodie, ritm, armonie, în scopul de a dezvolta vocea, auzul muzical şi simţul ritmic. În felul acesta se pregăteşte trecerea în mod firesc la însuşirea notelor şi a teoriei muzicale în clasele următoare.

Dat fiind conţinutul programei şi procedeele de predare cu totul noi şi ţinîndu-se seama de faptul că mulţi dintre învăţători nu au o suficientă pregătire pentru predarea muzicii, această programă a fost experimentată în şcolile de la oraşe şi sate de către învăţători şi profesori de muzică înainte de a fi definitivată. Rezultatele mulţumitoare ale aplicării programei dovedesc posibilitatea de aplicare cu succes a programei actuale de muzică.

Avîndu-se în vedere că nu există, deocamdată, alt material îndrumător în predarea muzicii, conţinutul programei este prezentat pe lecţii, ceea ce va constitui un mare ajutor în organizarea predării acestui obiect. Încă în cursul acestui an, învăţătorii vor avea la dispoziţie culegeri de cîntece, în care vor fi cuprinse şi cîntecele indicate de programă. Greutăţile inerente oricărui început pot fi înlăturate de către toţi învăţătorii prin ajutorul profesorilor de muzică şi al învăţătorilor cu mai multă experienţă în ceea ce priveşte predarea muzicii.

Programa de muzică nu apare la un loc cu celelalte programe, ci este tipărită în broşură separată.

★

Din scurta prezentare a programei şcolare pentru clasele I—IV reiese clar preocuparea pentru alcătuirea unei programe ştiinţifice, al cărei conţinut a fost mult îmbunătăţit prin colaborarea largă a cadrelor didactice.

Pentru a asigura unitatea în pregătirea elevilor şi pentru a respecta legătura dintre obiectele de învăţămînt, este absolut necesar ca învăţătorii să studieze programa clasei respective în strînsă legătură cu programele claselor anterioare şi a clasei următoare.

Faptul că în acest prag de an şcolar învăţătorii vor avea din timp o programă şcolară şi manuale noi, îmbunătăţite pe baza realităţilor şcolii noastre, a propunerilor făcute de cadrele didactice în diferite împrejurări, ne dă convingerea că în noul an şcolar nivelul învăţămîntului va creşte simţitor.

OBSERVAŢII ASUPRA EXAMENULUI DE MATURITATE IULIE 1957

Conf. univ. ANGHEL MANOLACHE

Evenimentul pedagogic care a frămîntat mai mult şi mai puternic, în ultima vreme, lumea şcolilor din ţara noastră a fost examenul de maturitate. El a frămîntat nu numai pe candidaţi şi profesori, dar şi pe părinţi şi masa elevilor din clasele de învăţămînt mediu ale şcolii de cultură generală şi a atras atenţia opiniei publice. Ecourile lui se vor face simţite şi vor avea repercusiuni multiple şi adînci asupra întregii munci de instruire şi de educare a tinerei generaţii din ţara noastră.

Examenul de maturitate, ca etapă finală a şcolii medii, a existat şi pînă acum în şcoala noastră. El constituie o tradiţie a acestei şcoli. Există însă o deosebire radicală între examenul de altă dată şi cel de azi. Deosebirea esenţială nu priveşte însă numai denumirea lui — altă dată examen de bacalaureat — iar, după legea pentru reforma învăţămîntului din 1948, examen de maturitate. Fără îndoială şi denumirea lui spune

ceva, însă deosebirea esenţială constă în concepţia, scopul, conţinutul, metodica şi forma de organizare ale examenului şi atitudinea examinatorilor.

In cuprinsul acestui articol nu este locul pentru a face un studiu comparativ asupra examenului în vederea stabilirii caracterului şi rolului examenului de azi, ci numai de a ridica şi de a atrage atenţia asupra acestei importante şi actuale probleme pedagogice.

Deşi nu sînt încheiate definitiv lucrările şi nu sînt încă cunoscute rezultatele examenului [1], deci nu avem toate datele necesare, privirea de ansamblu şi perspectiva necesară pentru a trage concluzii definitive asupra lui, vom încerca să ilustrăm, prin cîteva observaţii, complexitatea problemelor pe care le ridică şi să-i subliniem importanţa.

Potrivit regulamentului în vigoare şi dispoziţiilor Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, examenul de maturitate care a avut loc în luna iulie a.c., pe centre (comisii) s-a dat din materia prevăzută în programele cursului de învăţămînt mediu (clasele a VIII-a, a IX-a şi a X-a), la şapte obiecte (opt obiecte la şcolile cu limbile de predare ale naţionalităţilor conlocuitoare): scris şi oral la limba şi literatura romînă şi matematică, (la şcolile cu limbile de predare ale naţionalităţilor conlocuitoare şi limba şi literatura maternă) şi oral la fizică, chimie, limbă rusă, istorie, bazele darwinismului. Subiectele la lucrările scrise au fost unice pe regiune. La fiecare obiect s-au dat cîte două subiecte din care candidatul a tratat unul la alegere. Probele scrise n-au fost eliminatorii şi au fost secrete. Examenul oral s-a dat în faţa întregii comisii, în serii formate din cîte şase candidaţi. Fiecare elev a răspuns pe rînd la cele şapte (opt) obiecte, pregătindu-se în timpul cînd răspundeau ceilalţi. La stabilirea situaţiei definitive a candidatului, comisia s-a orientat şi după situaţia şcolară din clasele a VIII-a, a IX-a şi a X-a, precum şi după caracterizarea pedagogică făcută de profesorul diriginte. Comisiile au fost prezidate de cadre didactice din învăţămîntul superior (profesorii şi conferenţiarii universitari). Din comisii au făcut parte numai profesorii cu studii superioare de specialitate: 2—3 profesori de la şcoala căreia aparţin candidaţii, iar restul de la alte şcoli din localitate sau din alte localităţi. La examenul de maturitate nu s-a admis corigenţa. Candidaţii respinşi prima dată pot repeta examenul numai într-o singură sesiune. Acei care nu reuşesc nici a doua oară, sau care nu s-au prezentat la examen în timp de doi ani de la absolvirea şcolii, pot repeta examenul numai după ce vor promova din nou ultima clasă a şcolii medii de cultură generală, prin învăţămîntul seral sau fără frecvenţă.

Pentru a scoate în evidenţă elementele noi ale organizării examenului de maturitate din luna iulie a.c., trebuie să amintesc că pînă la această sesiune examenul se dădea în şcoală ca un simplu examen de absolvire, numai din materia ultimei clase (a X-a), la un singur obiect într-o zi (chiar cu zile libere între obiecte), numai în faţa profesorului de obiect al clasei (asistat de încă un profesor din şcoală). La examen se admitea corigenţa la unul sau două obiecte, cu posibilitatea de a trece corigenţa chiar în sesiunile anului următor şi de a da examenul în mai multe sesiuni, fără a repeta clasa ultimă.

Chiar numai indicarea acestor cerinţe este îndestulătoare pentru a ne forma o imagine despre examenul de maturitate în concepţia şi forma lui actuală, pentru a descifra caracterul şi rolul lui.

Potrivit regulamentului noului examen de maturitate, instrucţiunilor M.I.C. şi ultimelor indicaţii primite de către preşedinţii comisiilor, examenul de maturitate, ca etapă finală a şcolii medii de cultură generală, trebuie să constituie un mijloc serios de verificare a pregătirii şi maturităţii intelectuale a absolvenţilor acestei şcoli şi, în acelaşi timp, un mijloc de selecţionare pentru învăţămîntul superior.

Pentru atingerea acestui scop, în examinarea elevilor şi în aprecierea cunoştinţelor, se pune accentul pe înţelegerea fenomenelor, evenimentelor, legilor, (iar nu pe memorizare şi amănunte), pe capacitatea de aprofundare şi sistematizare a cunoştinţelor, pe posibilitatea de interpretare ştiinţifică a materialului, şi de aplicare în practică a cunoştinţelor, pe maturitatea de gîndire şi pe priceperea de exprimare. S-a precizat de asemenea că exigenţa este cuvîntul de ordine pentru învăţămîntul de toate gradele şi că

[1] Acest articol a fost elaborat în luna iulie a. c.

verificîndu-se pregătirea elevilor se verifică în același timp și munca școlilor și a profesorilor.

Deci examenul de maturitate în forma lui actuală este în primul rînd și în principal un mijloc de verificare serioasă a pregătirii absolvenților școlii medii în sensul arătat mai sus și, prin aceasta, el constituie și un mijloc de selecționare pentru învățămîntul superior. De altfel aceasta este și rațiunea organizării lui în forma actuală. Această linie de orientare a examenului de maturitate corespunde sarcinilor trasate școlii de Congresul al II-lea al P.M.R. — de a dezvolta și ridica nivelul învățămîntului de cultură generală pentru a satisface cerințele pe care societatea noastră, în plină dezvoltare, le pune în fața școlii. Ea definește caracterul și rolul actualului examen de maturitate și dă sens formei sale de organizare și cerințelor puse. Această linie a orientat în general munca comisiilor de examen și în lumina ei trebuie privite organizarea, desfășurarea și rezultatele lui.

Rezultatele examenului de maturitate trebuie privite prin prisma caracterului și rolului pe care îl are. În condițiile anterioare „reușeau" la examenul de maturitate aproape toți promovații ultimei clase (a X-a). Practic examenul constituia aproape o formalitate. El nu era prilej de îngrijorare pentru elevi, profesori și părinți, pentru că nu realiza efectiv o verificare minuțioasă a pregătirii elevilor. La examenul de maturitate ținut în iulie a.c. rezultatele sînt în general satisfăcătoare și dovedesc că în multe școli profesorii au muncit cu însuflețire, stăruință și pricepere pentru a asigura elevilor o pregătire multilaterală și temeinică. La unele comisii și școli candidații admiși reprezintă chiar 90% din numărul celor prezentați la examen. În medie, după rezultatele cunoscute pînă în prezent, numărul admișilor este de 65%. Dar aceasta înseamnă totodată că în medie 35% dintre candidați au fost respinși. Uneori numărul celor respinși este îngrijorător de mare. La comisia nr. 6 de la Plenița, regiunea Craiova au fost admiși numai 12 candidați din 51, ceea ce reprezintă 24% admiși față de 76% respinși. Candidații proveniți din învățămîntul fără frecvență, examinați de aceeași comisie, au fost respinși în proporție de 100% (din 14 prezentați n-a fost admis nici unul). La comisia nr. 2 din Vaslui au fost respinși 70%. Situații asemănătoare, sau apropiate, există încă și la alte comisii și sînt destul de puține acelea la care numărul candidaților admiși reprezintă peste 80%, lucru petrecut numai la unele școli din București și cîteva orașe mari.

Rezultatele examenului de maturitate dovedesc în primul rînd că este o mare diferență între vechiul examen și noul examen de maturitate. Puterea de verificare și diagnosticare a examenului actual este vădit superioară. El s-a arătat capabil să opereze o analiză și apreciere menite să dezvăluie realitatea noastră școlară, să ne ajute să vedem problemele ei și să întrezărim soluții de îndreptare, în timp ce examenul de maturitate anterior n-a fost în stare să ne conducă la asemenea țeluri, amăgindu-ne cu ilzziu că planul este îndeplinit. Examenul de maturitate, care s-a desfășurat recent, constituie totodată un prilej de a atrage atenția asupra situației învățămîntului nostru de cultură generală. El este menit — dacă vom ști să tragem concluziile juste — să ne ajute să cunoaștem munca școlarilor și a profesorilor, pregătirea elevilor în general și în fiecare școală în parte, să stabilim cauzele neajunsurilor și să adoptăm la timp cele mai bune măsuri pentru întregul nostru învățămînt.

Există desigur o optică anumită în felul de a privi și interpreta rezultatele examenului de maturitate. Într-un fel privesc și primesc noul examen și rezultatele lui cei care-l compară cu examenul de bacalaureat de altă dată, la care erau de regulă respinși în medie cel puțin 50% dintre candidați. Bacalaureatul era în principal un examen de selecționare (un adevărat concurs) pentru învățămîntul superior — unde nu se mai dădea examen de admitere — după criteriul pregătirii sau după „alte criterii" arătate cu măiestrie artistică de către marele nostru scriitor I. L. Caragiale. Cu totul altfel le privesc acei care îl compară cu examenul de maturitate de pînă acum. Oricum, în fața rezultatelor examenului de maturitate se pot ivi nedumeriri, întrebări și probleme interesante.

De altfel, la o privire superficială, însăși condițiile școlii noastre ridică semn de întrebare în fața dreptului la existență și a utilității examenului de maturitate în forma lui actuală. Pentru intrarea în învățămîntul superior există la toate facultățile examene de admitere prin care se realizează o selecție severă. Numărul absolvenților școlii medii de cultură generală, care pot intra în învățămîntul superior, reprezintă

numai un procent redus (20%) din numărul total al absolvenţilor acestor şcoli. Cei mai mulţi trebuie să se orienteze spre producţie. Mai mult, şcoala medie de cultură generală — ca verigă principală a sistemului nostru de învăţămînt — se dezvoltă necontenit, fiind menită astăzi, prin numărul mereu crescînd al absolvenţilor şi în perspectivă prin generalizarea ei, să contribuie la ridicarea nivelului cultural al poporului, la pregătirea multilaterală şi cu larg orizont politehnic a cadrelor de muncitori calificaţi.

Atunci apar în mod firesc întrebările: ce rost are examenul de maturitate şi încă în forma lui actuală? În ce constă funcţia lui de selecţionare pentru învăţămîntul superior? De ce este necesar s-o facă şi el, cînd există examenul de admitere cu o funcţie precisă şi unică de selecţionare? Nu cumva, prin orientarea lui predominant teoretică, examenul de maturitate va izbuti — fără să vrem — să abată orientarea şcolii şi preocupările elevilor, care în ultima vreme au mers tot mai mult spre pregătirea politehnică şi legarea cunoştinţelor de practică, de producţie? Sînt întrebări legitime şi care nu pot fi desconsiderate. Fără îndoială caracterul şi rolul examenului de maturitate izvorăşte din raţiuni mai puternice, înfiinţarea lui a fost determinată de cerinţele societăţii noastre de a asigura tinerei generaţii, indiferent de orientarea profesională a absolvenţilor, o pregătire corespunzătoare dezvoltării acestei societăţi — pregătire pe care societatea noastră înţelege şi trebuie să o verifice printr-un examen serios organizat — examenul actual de maturitate.

Dar tot atît de necesar apare în lumina aceloraşi cerinţe şi necesităţi sociale, ca examenul de maturitate să nu fie transformat exclusiv într-un al doilea examen de selecţionare pentru învăţămîntul superior.

O atare orientare a examenului de maturitate şi totodată a şcolii medii de cultură generală ar fi şi mai periculoasă, fiindcă ar face să nască în conştiinţa elevilor şi a părinţilor ideea că şcoala medie de cultură generală poate şi trebuie să fie frecventată numai de cei care aspiră şi pot pătrunde în învăţămîntul superior, fapt care stă în flagrantă contradicţie cu concepţia societăţii noastre despre şcoala medie de cultură generală şi cu rolul ei tot mai important în dezvoltarea societăţii noastre şi în pregătirea cadrelor necesare construcţiei socialiste. De asemenea apare necesar ca din experienţa examenului care a avut loc să se tragă învăţăminte şi să se ia măsuri privind revizuirea programelor şi mai ales metodica examenului, care să garanteze o verificare a pregătirii absolvenţilor şcolii medii privind orizontul lor cultural, formarea şi maturitatea intelectuală etc., nu exclusiv după criteriul „posibilităţii de a susţine o muncă satisfăcătoare în învăţămîntul superior", („acest examen fiind hotărîtor pentru selecţionarea valorilor ce trebuie să treacă în învăţămîntul superior"), criteriu după care au apreciat unele comisii pregătirea candidaţilor.

Aceasta se pare că este una dintre problemele de cea mai mare însemnătate pe care le ridică examenul de maturitate din iulie a.c.: precizarea definitivă şi înţelegerea justă de către toţi factorii a caracterului şi rolului examenului de maturitate în condiţiile actuale ale şcolii noastre.

Întrebarea care se pune, pentru oricine ia cunoştinţă de rezultatele examenului de maturitate, este: cui se datorează numărul destul de mare de respinşi? Exigenţei exagerate a unor comisii, sau nivelului scăzut de pregătire al unor candidaţi, adesea „sub orice critică", cum se arată în unele rapoarte înaintate organelor superioare de învăţămînt. Fără îndoială că există un coeficient de subiectivitate în aprecierea şi notarea răspunsurilor candidaţilor şi chiar în fixarea liniei conducătoare a examenului de către fiecare comisie. Analiza examenului de maturitate, a răspunsurilor candidaţilor şi a rezultatelor, nu îndreptăţeşte însă acceptarea ca îndestulătoare a acestei explicaţii. Încercarea de a o accepta n-ar corespunde adevărului şi n-ar servi în vreun fel interesul societăţii noastre de a pregăti multilateral şi solid tinerele generaţii.

Numai cercetarea temeinică a tuturor datelor examenului de maturitate, a organizării şi desfăşurării lui şi analiza profundă a cauzelor care au dus la rezultatele pe care le vedem, contribuie la formularea răspunsului just şi apoi la elaborarea planului de măsuri pentru a asigura pe viitor o mai bună pregătire a tineretului nostru şcolar şi prin acest mijloc.

Examinarea atentă a rapoartelor comisiilor de examen, aprecierile pregătirii pe obiecte şi natura greşelilor scot la iveală fapte, constatări, explicaţii şi concluzii care demonstrează slaba pregătire a candidaţilor respinşi la examen şi unele lipsuri în pregătirea candidaţilor în general.

Se arată că marea majoritate au un orizont cultural prea limitat; o slabă dezvoltare a gîndirii logice, candidaţii mulţumindu-se de multe ori cu memorarea faptelor, fără a se întreba care este cauza lor; o greutate în a sistematiza şi generaliza cunoştinţele; tendinţa de a simplifica în mod pueril faptele studiate; insuficientă înlănţuire logică a ideilor, — reflectate şi în fraze defectuos construite —; însuşirea insuficientă a vocabularului tehnic, expunere lipsită de precizie, necunoaşterea aplicării practice a cunoştinţelor, a legăturii teoriei de practică, în special la fizică şi chimie; în general lipsă a maturităţii de gîndire şi de exprimare.

Se trage concluzia că durata pregătirii (10 ani) şi vîrsta prea fragedă a absolvenţilor face ca examenul de maturitate să nu-şi merite totdeauna această denumire, nivelul cunoştinţelor şi formarea lor intelectuală nefiind corespunzătoare unui absolvent de şcoală medie. (Aceste cauze vor dispare o dată cu trecerea la şcoala de 11, apoi de 12 ani).

De asemenea, conţinutul vast al programelor şcolare şi de examen (raportat la timpul şcolarităţii şi vîrsta elevilor), au împiedicat în bună măsură atît pregătirea serioasă din şcoală (unde s-a dus lupta pentru parcurgerea materiei, fără a lăsa timp pentru o însuşire temeinică, adîncire, legarea cunoştinţelor de practică, aplicaţii, muncă independentă, activităţi în cercurile pe obiecte, vizite în întreprinderi, sistematizare, generalizare, deprinderea de a expune etc.) cît şi la pregătirea specială pentru examenul de maturitate (unde efectiv nu a fost timp să se repete materia din trei ani, atît de bogată la fizică, chimie, istorie, matematică, chiar şi la limba romînă, motiv pentru care, aproape în majoritate, candidaţii au răspuns mai slab din materia claselor a VIII-a şi a IX-a). Chiar manualele, uneori lipsă (limba romînă), alteori cu un material faptic prea larg şi stufos, care nu conduce la formarea gîndirii logice, la adîncire şi sistematizare (istorie) n-au venit efectiv în sprijinul unei bune pregătiri.

Un loc însemnat îl au cauzele legate de munca şcolarilor, a cadrelor didactice şi a elevilor, care a variat de la şcoală la şcoală şi chiar de la profesor la profesor.

Cu privire la candidaţii respinşi la examen, se semnalează slaba lor pregătire la cursul de zi şi mai ales la cursul fără frecvenţă. Ei au dovedit că au goluri mari în cunoştinţele din toate clasele (foarte mulţi candidaţi, uneori mai mult de o treime, schimbă subiectele, ceea ce înseamnă că nu cunosc multe probleme şi chiar capitole întregi din materia examinată — la unele comisii majoritatea candidaţilor n-au cunoscut la fizică subiectele din mecanică sau căldură — că nu cunosc noţiunile fundamentale ale diferitelor discipline, în special la matematică, fizică, chimie, bazele darwinismului. La unele comisii (deci şcoli întregi sau chiar mai multe şcoli), nici un candidat n-a putut rezolva complet şi corect cel puţin una din cele trei probleme; la oral au fost candidaţi care nu au cunoscut discuţia ecuaţiei de gradul II, care au confundat aria cu volumul unui corp, care nu au cunoscut ce este o pîrghie, candidaţi care nu au ştiut cu ce se măsoară temperatura, ce este topirea etc. Candidaţi care afirmă că răscoala lui Tudor Vladimirescu a avut loc în Transilvania şi a avut ca scop eliberarea de sub Austria; „Împărat şi proletar" a fost scrisă de Gh. Coşbuc; Barbu Ştefănescu-Delavrancea în „Apus de soare" descrie „un minunat apus de soare într-o zi de vară" şi alte răspunsuri asemănătoare, care din păcate nu sînt destul de rare.

Pregătirea candidaţilor este adesea foarte diferită şi inegală, de la şcoală la şcoală, de la un profesor la altul şi de la candidat la candidat, chiar cînd este vorba de acelaşi profesor şi de posibilităţi intelectuale ale elevilor asemănătoare. Cercetînd cu atenţie ne dăm seama că e vorba şi de condiţiile de muncă din unele şcoli, de felul cum sînt conduse acestea, de calificarea, experienţa şi simţul de răspundere al unor profesori. La cele mai multe şcoli cu rezultate slabe, majoritatea profesorilor sînt necalificaţi — la şcoala din Babadag există un singur profesor cu studii superioare, restul au studii medii, egale deci cu ale elevilor pe care-i pregătesc. Cele mai bune rezultate se întîlnesc la şcolile din oraşe mari, cu condiţii bune de muncă, cu profesori calificaţi şi cu experienţă. O ultimă cauză este atitudinea disciplinată şi conştientă faţă de învăţătură a elevilor, felul cum lucrează direcţia şcolii, diriginţii şi organizaţiile de tineret. De asemenea, rezultatele la examen au fost influenţate de selecţia făcută la admiterea în şcoala medie. La o şcoală centrală din Bucureşti, în

timp ce din două clase a X-a, dintre cele trei ale școlii, n-au fost decît cîțiva candidați respinși, cinci au terminat cu diplomă de onoare, iar numărul elementelor bune și foarte bune au constituit marea majoritate, una din clase, a treia, a dat cel mai mare număr de respinși pe comisie și nici un element fruntaș — era o clasă formată din resturile elevilor admiși în clasa a VIII-a de la unele școli din București.

Examenul de maturitate ridică încă numeroase probleme legate de organizarea și desfășurarea lui. Candidații au fost surprinși de noua organizare și au suportat destul de greu trecerea de la examenele de pînă acum, la acest examen dat în fața comisiei întregi, la 7—8 obiecte, în continuare, cu serii de cîte 6 candidați, cu o durată medie de 6 ore, cu eforturi și emoții mari, în iulie cînd sînt cele mai mari călduri. Unele dintre aceste condiții sînt nepedagogice pentru orice examen și cu atît mai mult pentru vîrsta de 16—17 ani. De aceea merită să fie studiate cu atenție propunerile care țintesc la îmbunătățirea condițiilor examenului de maturitate, păstrîndu-i totuși forma actuală, caracterul și rolul, pentru verificarea serioasă și stimularea pregătirii elevilor școlilor medii de cultură generală; ex. verificarea programelor și îmbunătățirea metodicii examenului pentru a înlătura tot ce nu este esențial și nu face apel la problemele de bază ale obiectului, la legi, la judecată și la aplicarea în practică, eventual micșorarea numărului disciplinelor prin introducerea obiectelor de opțiune (ex. chimie sau bazele darwinismului); reducerea subiectelor de pe biletele de examen la două subiecte în loc de trei (la matematică, fizică, chimie, l. română); introducerea examenelor de promovare la unele obiecte în clasele a VIII-a, a IX-a și a X-a, pentru a reduce apoi o parte din materia examenului de maturitate, a ușura pregătirea în general și pregătirea pentru examenul de maturitate, prin repetarea și sistematizarea parțială a materiei și prin deprinderea candidaților cu examenul; alcătuirea grupei din patru candidați (experiența examenului de maturitate din iulie a arătat că este mult mai potrivită grupa de patru candidați, care nu-i obosește prea mult și le lasă timp suficient pentru pregătire); sesiunea de examen să fie în luna iunie; dreptul de a repeta de două ori examenul ș.a.

Sistemul de a se da candidaților la teză două subiecte ca să trateze unul la alegere se dovedește bun la limba și literatura română (și maternă). La matematică, două subiecte cu cîte trei probleme, fiecare problemă cu mai multe puncte, nu dă rezultate, cere o mare cheltuială de timp și energie pînă ce candidatul se hotărăște să aleagă. Subiectele cuprinzînd aceeași materie și fiind de aceeași greutate, nu prilejuiesc manifestarea preferințelor.

Subiectele unice dau rezultate, deoarece asigură unitatea de cerințe și de apreciere. Analiza comparativă a unor subiecte date la diferite regiuni arată că există totuși o diferență sensibilă de greutate a acestora de la o regiune la alta, uneori suferă chiar formularea, care nu este suficient de clară, ceea ce afectează aprecierea. (Merită să fie cercetate atent subiectele date și să se tragă concluzii). „Majoritatea comisiilor propun ca pe viitor subiectele să fie unice pe țară, fiind vorba de aceleași planuri de învățămînt, programe, manuale și aceleași sarcini. Se asigură astfel unitatea de apreciere, se evită suspiciunile pe plan local și face să crească prestigiul examenului de maturitate. De asemenea poate fi un stimulent puternic pentru o pregătire corespunzătoare la toate școlile din țară. Unele propuneri de a se formula subiectele la lucrările scrise de către comisii, pe motivul că nivelul de pregătire al elevilor e diferit, nu rezistă argumentelor amintite mai sus.

Numirea președinților comisiilor examenului de maturitate dintre profesorii și conferențiari universitari și a profesorilor examinatori de la alte școli și mai ales din alte localități, este unanim recunoscută ca o chezășie a obiectivității în apreciere și asigurarea prestigiului examenului de maturitate. Este de remarcat însă lipsa de concordanță între diferitele măsuri menite să asigure unitatea de exigență și să ducă la ridicarea calității pregătirii elevilor în școala medie. De exemplu, în timp ce se organizează astfel examenul de maturitate pentru a asigura pregătirea și verificarea serioasă a cunoștințelor absolvenților școlilor medii de cultură generală, examenul de stat pentru profesorii de diferite specialități este mereu „ușurat" și „simplificat", fiind astfel organizat încît candidatul dă examen la cîte un obiect pe zi (sau chiar cu cîteva zile interval), pregătirea lui limitîndu-se de multe ori la cele citite în zilele libere dintre examene, la tot mai puține obiecte, cu tendința de a scoate chiar discipline de bază care privesc profilul pregătirii de specialitate și pedagogice. Oare nu este nevoie și aici de o pregătire temeinică a profesorilor și de o verificare serioasă, tocmai pentru

a îmbunătăți pregătirea elevilor în școala medie de cultură generală? Subaprecierea examenului de stat a apărut mai evidentă cînd, pentru a încadra comisiile examenului de maturitate, care a coincis în timp cu sesiunea examenului de stat, mulți profesori și conferențiari universitari au fost scoși din comisiile examenului de stat și înlocuiți cu lectori și asistenți.

O problemă care nu trebuie să rămînă nerezolvată este stimularea profesorilor examinatori printr-o plată corespunzătoare muncii și răspunderii lor.

Examenul de maturitate în forma lui actuală s-a dovedit un mijloc bun pentru a verifica nivelul de cunoștințe și lipsurile în pregătirea elevilor din școlile medii de cultură generală. El a avut deja și va avea încă efecte binefăcătoare pentru învățămînt. Seriile viitoare vor depune mai multă stăruință în pregătire, știind că la sfîrșitul școlii medii vor avea de trecut un examen serios. (La început unii elevi n-au crezut că examenul va fi atît de serios și s-au lăsat cam tîrziu antrenați la o muncă organizată de pregătire). Profesorii au arătat deja și cu siguranță vor manifesta și mai multă grijă în pregătirea elevilor, o mai sporită exigență în promovare, atît la cursul de zi, cît și la fără frecvență, un mai mare spirit de răspundere. Forurile școlare trebuie să se dovedească și mai atente față de tot ce poate contribui la îmbunătățirea pregătirii: o selecționare mai bună la admitere, clase cu elevi mai puțini, o mai justă folosire a forțelor didactice, măsuri noi pentru calificarea și perfecționarea lor, control și îndrumare mai sistematică și mai eficace etc.

Problemele ridicate de examenul de maturitate sînt numeroase și foarte importante. Ele nu pot fi cuprinse, nici de cum elucidate, într-un singur articol. Este necesar ca examenul de maturitate să nu fie un simplu fenomen tulburător. El trebuie să constituie un excelent prilej de studiere a problemelor pedagogice și școlare, sub toate aspectele lor și pentru întregul învățămînt, de la treapta elementară la pregătirea profesorilor în facultăți și institute de perfecționare. Este datoria M.I.C., a instituțiilor care se ocupă cu problemele pedagogice și școlare, a pedagogilor și a tuturor celor care se interesează de problemele pregătirii tinerei generații, să cerceteze profund problemele examenului de maturitate, să-i desprindă întreaga importanță și valoare socială, pedagogică și educativ-cetățenească și să tragă toate concluziile și învățămintele care pot duce la ridicarea învățămîntului nostru pe o treaptă calitativ superioară. Consiliile pedagogice din școli, cercurile pedagogice pe specialități și consfătuirile raionale ale cadrelor didactice, Gazeta învățămîntului și Revista de pedagogie trebuie să considere examenul de maturitate ca o temă importantă și de actualitate, un prilej de analiză profundă în spirit critic și autocritic a muncii de instruire și educare a tinerei generații din țara noastră.

POPOARELE PREGĂTESC SĂRBĂTORIREA LUI J. A. KOMENSKY

IOSIF ANTOHI

Consiliul Mondial al Păcii și-a creat o tradiție demnă de înalta sa misiune prin inițiativa sărbătoririi celor mai reprezentativi fii ai popoarelor, care prin geniul lor au luminat calea progresului omenirii întregi. Unul dintre aceștia a fost J. A. Komensky.

Izgonit din propria-i țară, peregrin chinuit, cu dorul unei patrii libere în suflet, iluminat de ideea măreață a „îmbunătățirii stărilor omenești" prin educație, Komensky devine o personalitate cunoscută în Europa, și chiar în Asia, încă din timpul vieții sale. De atunci și pînă astăzi, fiecare generație a beneficiat, potrivit condițiilor social-economice ale țării respective, de rezultatele muncii lui Komensky, de metoda sa de a „învăța pe toți — toate" și în așa fel, încît totul să fie „ușor, plăcut și în același timp temeinic". Datorită acestei popularități aproape unice, sărbătorirea ia o amploare uriașă.

In 1957 se sărbătoresc două date memorabile privind viața și opera lui J. A. Komensky: prima se referă la 365 ani de la nașterea sa (22 martie 1592), iar a doua la împlinirea a 300 ani de la publicarea lucrării sale monumentale „Opera Didactica Omnia" (Opere didactice complete). In 1958 se vor împlini 300 ani de la apariția lucrării „Orbis sensualium pictus" (Lumea în imagini).

Toate aceste date constituie tot atîtea prilejuri de a readuce mai puternic la lumină tot ce este viu în neîntrecuta operă a luptătorului umanist, a luptătorului pentru pace, a fondatorului metodei intuiției, al educației în limba maternă, al organizării școlii moderne.

Lucrarea „Opera Didactica Omnia", sinteză aproape a întregii sale activităţi, apărută la 21 decembrie 1657 la Amsterdam, ultimul loc de refugiu al marelui peregrin, a putut fi salvată de prăpădul războaielor şi incendiilor. Ea cuprinde patru părţi principale, corespunzătoare celor patru perioade distincte în activitatea sa de pedagog (Leszno — Polonia; Elbing — Prusia; Saros-Patak în Transilvania; Amsterdam — Olanda) şi cuprinde 39 de lucrări, între care nemuritoarele opere: Didactica Magna, Linguarum Methodus Novissima, Janua linguarum reserata, Vestibulum, Atrium, Leges scholae bene ordinatae, Schola ludus etc.

Spicuim cîteva aspecte din multiplele pregătiri care se fac în diferite ţări pentru sărbătorirea pedagogului şi luptătorului pentru o viaţă mai bună, pentru pace şi înţelegerea între popoare, J. A. Komensky.

La noi în ţară, începutul comemorării lui J. A. Komensky l-a făcut Institutul de ştiinţe pedagogice, înscriind în programul sesiunii sale ştiinţifice din 11—13 aprilie a.c., ca temă principală: „Komensy şi moştenirea sa pedagogică". Cu acest prilej, atît comunicările prezentate (vezi subiectele lor în Revista de pedagogie nr. 6 a.c.), cît şi dezbaterile care le-au urmat, dovedesc că în ţara noastră există un interes deosebit pentru cunoaşterea, aprofundarea, şi aplicarea practică a tot ce este viu şi actual din această preţioasă moştenire a marelui pedagog umanist.

Volumul consacrat acestei comemorări se găseşte la tipar şi cuprinde, în afară de majoritatea comunicărilor prezentate la sesiunea ştiinţifică (din care unele au şi apărut în Revista de pedagogie), şi cîteva traduceri ale unora din cele mai reprezentative lucrări ale lui Komensky, puţin cunoscute în ţara noastră: „Eşirea la loc deschis din labirintele scolastice", „Spicuiri didactice", „Legile unei şcoli bine organizate" şi „Îngerul Păcii". Primele trei scrieri se publică în întregime, iar a patra sub formă de fragmente alese.

În afară de acest volum, prin grija redacţiei de pedagogie de la Editura de stat didactică şi pedagogică se pregăteşte o antologie din lucrările lui J. A. Komensky însoţită de un studiu asupra vieţii şi operei mareuli pedagog, de tov. lector Ion Antohi din Iaşi.

Comemorarea pe plan republican a lui J. A. Komensky în ţara noastră se va face în prima decadă a lunii octombrie. Pentru organizarea acestei comemorări s-a format un comitet din reprezentanţii Academiei R.P.R., ai Institutului de ştiinţe pedagogice, ai Comitetului de luptă pentru pace, Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, S.R.S.C.-ului, Comitetului Central Sindical al lucrătorilor din învăţămînt şi Institutului romîn pentru relaţiile culturale cu străinătatea. În planul elaborat în vederea acestei manifestări culturale se prevede ţinerea la Bucureşti a unei şedinţe festive consacrate marelui pedagog, conferinţe despre viaţa şi opera sa, care vor avea loc în instituţiile de învăţămînt şi cultură din ţară, precum şi expoziţii, lecturi la radio etc., menite să scoată cît mai în relief importanta contribuţie pe care a adus-o Komensky la ştiinţa educaţiei şi, prin aceasta, la progresul culturii.

La 12 aprilie a. c. **la Moscova** s-a ţinut şedinţa solemnă, consacrată lui J. A. Komensky — organizată de Academia de Ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., de Comitetul Sovietic pentru Apărarea Păcii, Ministerul Culturii al U.R.S.S., Comitetul de Cultură pentru relaţiile cu străinătatea şi de Comitetul slav din U. R. S. S. · Cu acest prilej, preşedintele Comitetului de Apărare a Păcii, scriitorul N. S. Tihonov, a scos în relief marea contribuţie a lui Komensky în pedagogie şi în alte domenii, insistînd asupra activităţii sale pedagogice şi de luptător înflăcărat pentru pace.

Referatul asupra vieţii şi operei lui Komensky a fost prezentat de preşedintele Academiei de Ştiinţe Pedagogice al R.S.F.S.R., acad. prof. I. A. Kairov. Acesta l-a caracterizat pe Komensky ca înflăcărat patriot, ca un luptător neînfricat pentru independenţa Cehiei. I. A. Kairov a stăruit asupra filozofiei originale şi profunde a lui Komensky, asupra savantului şi pedagogului care a realizat o adevărată revoluţie în teoria şi practica educării şi instruirii tinerei generaţii.

Analizînd ideile pedagogice ale lui Komensky, I. A. Kairov a stăruit asupra faptului că acesta — pentru prima dată în istoria pedagogiei — pune problema necesităţii cunoaşterii legilor naturii şi aplicării lor în opera de educaţie precum şi a necesităţii de a se înlătura nedreptăţile sociale, izvorîte din inegalitatea socială.

Un merit deosebit îl are pedagogul ceh pentru descoperirea legităţii educaţiei şi pentru organizarea procesului de învăţămînt potrivit naturii umane.

Principiile de bază ale didacticii sale sînt profund ştiinţifice, încît ele au reuşit să-şi menţină valabilitatea în decurs de 3 secole, iar astăzi ele constituie o parte componentă a pedagogiei moderne.

Ideea cultivării limbii materne, a legării şcolii de viaţă şi mai ales ideea creşterii copilului în familie după principii pedagogice, formulate de el pentru prima dată în istoria pedagogiei, dau un puternic caracter de actualitate gîndirii sale.

În publicistica sovietică, în ultimii ani au apărut două lucrări mari: A. A. Krasnovschi (Moscova, 1953) şi o antologie cu un studiu introductiv de acelaşi autor (Moscova, 1956). În afară de aceste valoroase lucrări, în ultima vreme au apărut o serie de studii între care amintim:

I. V. Ciuvaşev „Pedagogii ruşi despre J. A. Komensky" şi V. I. Struminschi „Genialul prevestitor al ştiinţelor pedagogice în sec. al XVII-lea, pedagogul slav Jan Amos Komensky".

*

În **R. P. Bulgaria** se acordă comemorării lui J. A. Komensky o deosebită importanţă, mai ales că ideile acestui mare pedagog au contribuit mult la dezvoltarea învăţămîntului şi educaţiei după eliberarea poporului bulgar de sub jugul otoman. Încă în 1892, în vederea sărbătoririi tricentenarului naşterii lui Komensky, ia fiinţă în Bulgaria asociaţia „Drujestvo Komenskie" (Prietenii lui Komensky), care a avut sarcina de a propaga ideile marelui pedagog.

Pentru comemorarea din acest an, Institutul Pedagogic de pe lîngă Academia de Ştiinţe a R. P. Bulgaria, Ministerul Învăţămîntului şi Culturii, Comitetul de Luptă pentru Pace şi alte foruri de stat şi obşteşti, au în planul lor organizarea unei sesiuni ştiinţifice, editarea operelor „Didactica Magna", „Orbis Sensualium Pictus", precum şi organizarea de serbări în toată ţara.

Numeroase studii privind viaţa şi opera marelui pedagog apar în reviste de specialitate. Astfel, conf. univ. I. G. Atanasov publică în revista „Ucilistna practica" (Practica şcolară), organ al Ministerului Învăţămîntului şi Culturii, articolul „Jan Amos Komensky — mîndria noastră slavă". Tot acelaşi autor a mai publicat încă două studii: „Marele pedagog slav" în revista „Ucitelsko delo" (Activitatea şcolară) în 1955 şi „Jan Amos Komensky" în revista „Semeistvo i uciliste" (Şcoala şi familia) în 1955.

Prof. univ. G. T. Ghizdov, în două studii din 1955, se ocupă de problema educaţiei fizice la J. A. Komensky.

Astfel în Ucitelsko delo a publicat: „J. A. Komensky despre educaţia fizică în şcoală", iar în revista Semeistvo i uciliste (Şcoala şi familia): „J. A. Komensky despre educaţia fizică a copiilor de vîrstă preşcolară". O altă temă importantă, din pedagogia lui Komensky, pe care o tratează acelaşi autor, este „J. A. Komensky despre şcoală şi organizarea învăţămîntului" în revista Ucilistna practica (Practica şcolară), 1956. În revista Narodna Prosveta (Cultura poporului — 1957), cu prilejul comemorării a 365 ani de la naşterea lui Komensky, publică studiul „J. A. Komensky despre disciplina şcolară".

*

Organizarea comemorării în **Republica Cehoslovacă** a lui Jan Amos Komensky a început încă din primăvara anului 1956, cînd printr-o hotărîre guvernamentală Academia de Ştiinţe a R. Cehoslovace a primit sarcina să pregătească pentru anul 1957 editarea monumentalei lucrări **Opera Didactica Omnia** paralel cu editarea operelor complete pentru anii 1957—1970. Totodată spre a oferi cadrelor didactice şi marelui public, opere alese ale marelui pedagog, acestea trebuie să apară între anii 1956—1960. Editura de stat didactică şi pedagogică a şi editat pînă acum **Didactica magna**, şi **Gentium salutis reparator, Comenii de pacis instituendae culturaeque universalis propagandae beneficiis cogitationes** (Restabilatorul păcii popoarelor, gîndurile lui Komensky despre avantajele instituirii păcii şi ale propagării culturii universale) care cuprinde două lucrări, în care Komensky pune probleme sociale şi problemă păcii: **Angelus Pacis** şi **Gentis felicitae**.

Întrucît lucrarea fundamentală **Opera Didactica Omnia** ediţia 1657 din Amsterdam este foarte rară şi, deci, greu accesibilă cercetătorilor comeniologi, Academia de Ştiinţe a Republicii Cehoslovace a scos, conform hotărîrii guvernului cehoslovac, o ediţie în facsimil fotolitografică de aceeaşi mărime ca şi ediţia originală. Lucrarea a apărut în două volume şi este completată cu un al treilea volum critic în care se face o ex-

punere istorică asupra originii lucrărilor cuprinse în **Opera Didactica Omnia** şi se dau şi acele texte, care în ediţiile anterioare prezintă unele diferenţe faţă de textul din Opera Didactica Omnia.

Paralel cu munca de editare a lucrărilor lui Komensky, în R. Cehoslovacă apar numeroase studii care scot în relief personalitatea şi opera marelui fiu al poporului ceh. Dintre aceste lucrări semnalăm broşura pe care a publicat-o Comitetul de luptă pentru pace din R. Cehoslovacă, intitulată **Jan Amos Komensky,** întocmită de prof. dr. Irina Popelova (aceeaşi autoare care semnează şi articolul **Jan Amos Komensky** în revista noastră „Orizonturi" nr. 72 din mai a. c.). Broşura, de 32 pagini, cuprinde un studiu intitulat „Importanţa lui Jan Amos Komensky pentru cultura mondială şi mişcarea pentru pace", precum şi fragmente din cele mai importante lucrări ale lui Komensky. Această broşură a fost tradusă în cele mai răspîndite limbi din lume şi oferă marilor mase un mijloc eficace de informare asupra marelui pedagog.

În prezent, în R. Cehoslovacă se fac pregătiri în vederea Conferinţei internaţionale a comeniologilor, care se va ţine la Praga între 23—29 septembrie a.c. şi la care va participa şi ţara noastră.

După o întrerupere de 15 ani va reapare, începînd cu anul acesta, revista **Arhiva,** sub titlul nou „**Acta Comeniana**", consacrată studiilor privind viaţa şi opera lui Jan Amos Komensky. Această revistă va fi nu numai un organ de comeniologie cehă, ci şi un organ internaţional.

Pentru organizarea conferinţei s-a format un comitet în frunte cu acad. prof. dr. Otokar Chlup şi alţii.

La această conferinţă se vor discuta cinci teme principale: interpretarea nouă a lui Jan Amos Komensky; Komensky şi cultura cehă; Komensky şi cultura mondială; J. Komensky — pedagog şi filozof; meritele lui Komensky pentru cultivarea lumii şi concepţia sa despre artă; ideile lui Komensky despre pace şi reforme sociale. În afară de aceasta, o zi va fi consacrată formării reciproce a delegaţiilor cu privire la starea actuală a comeniologiei în ţările participante la conferinţă.

În **R. D. Germană** s-a alcătuit un comitet care, în programul său pentru sărbătorirea lui Komensky, prevede organizarea de expoziţii, aşezarea de plăci comemorative, ediţarea de mărci poştale, o conferinţă la Berlin şi publicarea lucrărilor sale.

În **Austria** sărbătorirea J. A. Komensky este organizată de Academia de ştiinţe împreună cu Universitatea din Viena.

De asemenea se organizează comemorarea pedagogului ceh în **R. P. Polonă, R. P. Ungară, Olanda, Suedia, R. P. F. Jugoslavia, Anglia** şi alte ţări.

U.N.E.S.C.O. va scoate în acest an o colecţie de studii consacrate lui J. A. Komensky în limbile: franceză, engleză şi spaniolă.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

ELEMENTE NOI ÎN MANUALELE DIDACTICE

În ultimii doi ani, Editura de stat didactică şi pedagogică a desfăşurat o intensă activitate în domeniul elaborării de manuale noi, originale, necesare învăţămîntului de cultură generală. Prin aplicarea noului plan de învăţămînt, conţinutul muncii Editurii didactice s-a schimbat radical: s-a trecut de la sistemul traducerilor la acela al întocmirii de manuale originale. Trecerea aceasta a ridicat în faţa Editurii sarcini deosebit de complexe, atît în legătură cu organizarea muncii cît şi cu conţinutul manualelor. Într-un timp scurt s-a elaborat un număr mare de manuale originale cerute de noua structură a planului de învăţămînt. Numai pentru anul şcolar 1957/1958 s-au întocmit 112 manuale noi, originale, 90 noi traduceri şi 110 reeditări ale manualelor editate în anul precedent.

O grijă deosebită în acest interval de timp a manifestat editura pentru acoperirea cu manuale a nevoilor învăţămîntului naţionalităţilor conlocuitoare din patria noastră. Din totalul de 312 manuale editate pentru anul şcolar 1957/1958, un număr de 213 sînt manuale pentru şcolile naţionalităţilor conlocuitoare, dintre care 58 noi, originale, 90 traduceri noi şi 72 reeditări.

Pentru învăţămîntul în limba maghiară s-au adaptat manualele de limbi străine pentru clasele a V-a şi a VI-a şi cele de limba latină pentru clasele a VIII-a şi a IX-a, ca elevii maghiari să-şi poată însuşi limbile respective prin intermediul limbii materne. De asemenea pentru predarea limbii ruse în şcolile cu limbile de predare maghiară şi germană o bună parte din manuale s-au întocmit în mod special pentru aceste şcoli.

La unele discipline, Editura didactică a dus muncă de pionierat. Deşi în unele domenii cercetările ştiinţifice de la noi n-au mers atît de departe încît să ofere posibilitate Editurii să sintetizeze în conţinutul manualelor adevăruri consacrate, totuşi Editura a trecut la elaborarea unor manuale luînd-o, în anumite probleme, înaintea cercetărilor în specialitatea respectivă. Aşa s-a întîmplat cu manualul de istoria literaturii romîne în sec. al XX-lea, al cărui conţinut mai are încă nevoie de studii de specialitate pentru stabilirea unei ierarhii definitive a valorilor, precum şi pentru o prezentare ştiinţifică a tuturor fenomenelor literare romîne din veacul nostru. Cu toate acestea, colectivul de autori ales de Editură a reuşit să alcătuiască manualul, care va apare într-un singur volum pentru anul şcolar 1957/58. Manualul acesta va cuprinde literatura romînă din secolul al XX-lea, pînă în zilele noastre. Manualul va fi însoţit de două volume de culegeri de texte, bogat ilustrate, avînd în cuprinsul lor multe articole programatice ale revistelor mai reprezentative din acest secol. Lucrul acesta va fi deosebit de preţios pentru cadrele didactice care nu au posibilitatea să găsească colecţiile revistelor respective. De asemenea, culegerile de texte aduc suficiente explicaţii asupra orientării ideologice a revistelor mai de seamă.

Dificultăţi serioase a ridicat şi întocmirea manualului de Istoria literaturii maghiare pentru clasa a IX-a. Editura didactică a întocmit prima lucrare de acest gen din ţara noastră. Munca se continuă pentru anii şcolari următori, cu alcătuirea manualelor de Istoria literaturii maghiare şi pentru clasele a X-a şi a XI-a.

În domeniul teoriei literare, de asemenea lipsesc la noi studii de sinteză cuprinzătoare, pe care să se bazeze activitatea Editurii în întocmirea manualelor de specialitate respectivă. Cu toate acestea, autorii manualelor de teoria literaturii în limbile romînă, maghiară, germană, rusă, ucraineană şi sîrbă, toate originale, au izbutit să sistematizeze şi să prezinte unele noţiuni de teorie literară pentru elevii clasei a VIII-a.

Pentru clasa a IX-a, Editura didactică a întocmit un manual de geografie economică. Pentru alcătuirea lui a fost necesară o documentare cu totul specială din partea colectivului de autori.

Predarea matematicii în școala de cultură generală se va face, începînd cu acest an școlar, în condiții cu totul noi. Numai anul acesta s-au elaborat 11 manuale de matematică, dintre care 6 aritmetici (pentru clasele I—VI), 3 geometrii (pentru clasele VI—VII și IX), 2 manuale de algebră (pentru clasele IX și X). Colectivele de autori ale acestor manuale fiind în strînsă colaborare, s-a putut asigura o judicioasă succesiune a materiei. Asigurarea masivă a unui număr mare de clase cu manuale noi, originale de matematică, întocmite de autori cu o bogată experiență didactică și cu o temeinică pregătire științifică, va duce în mod cert la o îmbunătățire simțitoare a predării acestui obiect în învățămîntul de cultură generală.

Planul de învățămînt și programele școlare prevăd predarea concentrică a matematicii în clasele I—XI, astfel încît în primele patru clase să se facă un curs pregătitor de aritmetică și geometrie, iar în clasele V — XI un curs sistematic al acestor discipline. În elaborarea manualelor de aritmetică pentru clasele I—VI, s-a ținut seama de cerințele pedagogice, pornindu-se în formarea ideilor și a noțiunilor aritmetice (cifră, număr, numărare etc.) la elevi, de la materialul concret și continuînd cu dezvoltarea treptată a posibilității de a generaliza. Mai tîrziu, în clasele mai mari, predarea algebrei urmărește lărgirea sferei noțiunii de număr, formarea deprinderilor de a efectua conștient, rapid și rațional, transformările identice ale expresiilor algebrice, dezvoltarea ideii de dependență funcțională, reprezentarea grafică și generalizarea rezolvării problemelor practice puse de: fizică, chimie, tehnică, științe agricole. În manualul de algebră de cl. a IX-a s-a urmărit lărgirea sferei noțiunii de număr, a dependenței funcționale și a reprezentărilor grafice. De exemplu noțiunea de limită constituie o mare dificultate pentru elevi, căci este subtilă și greu de explicat. Autorul însă a dat dovadă de o deosebită măestrie pedagogică în prezentarea ei. Fără să renunțe la probitatea științifică necesară, el a folosit exemple mai ușor de înțeles pentru copii, reușind să faciliteze explicarea acestei noțiuni dificile.

Algebra pentru clasa a X-a prezintă un material care este mai aproape de învățămîntul superior decît de cel mediu. Pentru a face manualul mai accesibil, autorii s-au sprijinit pe cunoștințele de aritmetică. La analiza combinatorie s-au dat exemple din practică.

Manualele noastre de algebră sînt însă lipsite de unitatea pe care o are știința algebrei moderne, deoarece în școala de cultură generală, nu se poate apela la noțiunile de mulțimi, inele, grupuri etc., care sînt prea grele pentru elevi, dar care dau o bază riguros matematică.

Într-un mod cu totul nou este tratată geometria de clasa a VI-a. Autorul explică faptele geometrice pornind în toate cazurile de la concret. Ca și în noile manuale sovietice, germane, cehe, poloneze etc., autorul tratează capitolul „drepte paralele", înainte de capitolul „triunghiuri". Teoria construcțiilor geometrice este dezvoltată pe larg în acest manual.

Predarea fizicii și chimiei de asemenea se va face la o bună parte din clase tot după manuale noi, originale: trei de fizică (la clasele a VI-a, a VIII-a și a IX-a) și două de chimie (la clasele a VIII-a și a IX-a).

Clasele a VI-a și a IX-a, la care se aplică în continuare noul plan de învățămînt, în anul școlar 1957/1958, sînt dotate cu manuale noi, originale la toate obiectele de învățămînt.

Un efort susținut s-a depus din partea Editurii didactice pentru alcătuirea manualelor necesare la clasele I—IV. Pentru aceste clase, într-un singur an s-au elaborat cele patru manuale de aritmetică, trei manuale de citire (pentru clasele I—III), precum și manualele de istorie, geografie și naturale. Introducerea acestor manuale la clasele I—IV va pune capăt unor serioase dificultăți întîmpinate pînă acum și care se datorau unor grave deficiențe ale unora din manualele folosite în anii anteriori la aceste clase.

Pe lîngă elaborarea de manuale noi, necesare în predarea obiectelor de învățămînt în școala medie de cultură generală, Editura a alcătuit și un atlas geografic de uz școlar, care, în curînd va fi dat în folosința elevilor, precum și un bogat material didactic, constînd din: planșe, tablouri istorice, hărți etc.

La acestea se mai adaugă literatura pedagogică, tradusă și originală, editată de Editura didactică, pentru a veni în ajutorul cadrelor noastre didactice.

*

Elaborate pe baza unor programe stabile, actualele manuale școlare vor fi folosite în învățămîntul de cultură generală pe o perioadă de mai mulți ani.

Cadrele didactice vor avea posibilitatea să le experimenteze mai mulți ani în practică, să-și spună cuvîntul asupra lor și numai după ce se vor cristaliza concluzii definitive cu privire la valoarea lor științifică și pedagogică se va trece la revizuirea sau înlocuirea celor slabe.

Problema stabilității manualelor a fost permanent în atenția noastră și a autorilor, de-a lungul întregului proces de elaborare a manualelor. Pentru asigurarea acestui deziderat, în manuale s-au sintetizat bazele științelor respective, noțiunile fundamentale ale specialităților respective. Autorii au mers însă în pas cu dezvoltarea științelor pentru a nu da manuale depășite, cu aspect învechit. Progresul științific e marcat în manuale prin adevăruri verificate, consacrate deja, în afara disputelor științifice, pentru ca elevii să dobîndească o pregătire temeinică cu caracter permanent valabil.

Că manualele actuale țin ritmul progresului științific se poate dovedi cu oricare dintre ele, și cele de matematică, și cele de naturale, fizică, chimie etc. Cîteva exemple: în manualele de istorie antică de clasa a V-a și a VIII-a, bunăoară, se folosesc cercetările sovietice privind statul Urartru, capitol care lipsea pînă de curînd în manualele noastre. De asemenea, studiile arheologului sovietic Kruglikova privind cucerirea și stăpînirea romană în Dacia, sînt utilizate și se aduce o contribuție serioasă în această problemă. Materialul informativ din articolele despre sclavajul în Dacia și mișcările sclavilor împotriva stăpînirii romane apărute în Analele Romîno-Sovietice — secția istorie — și revista „Studii" este pe larg folosit în manualele de istorie antică și de istoria patriei pentru clasa a IV-a. Problema comunității populației din țara noastră și străvechile populații ale U.R.S.S., comunitatea scito-dacică, atît de dezbătute în studiile de specialitate, își găsește loc și în manualele de școală.

În manualele de istorie, problemele își găsesc o justă rezolvare. Printre altele, o chestiune importantă, care era denaturat înfățișată în manualele din școala burgheză, este aceea a războaielor. Lăsînd la o parte faptul că întreaga istorie, fie universală, fie națională, era o înșiruire numai de evenimente politice — războaie, cuceriri, domnii — dar cauzele și caracterul războaielor erau ignorate sau falsificate. În manualele noastre actuale se arată adevărata cauză și caracterul războaielor. De pildă, chiar în manualul de istoria patriei de clasa a IV-a — prezentîndu-se războiul de independență din 1877 — se spune: „Ei simțeau bine că acest război era drept, că numai dacă este zdrobită puterea turcilor, țara dobîndește libertate" (pag. 87), sau în manualul de cl. a V-a „Grecii au biruit fiindcă luptau cu dîrzenie și spirit de sacrificiu pentru libertatea patriei lor..." (pag. 113).

Mergîndu-se pe linia aceasta, la întocmirea manualelor s-au evitat totuși actualizările excesive științifice și politice. Profesorului îi revine sarcina ca în predarea materiei să dea lecțiilor o nuanță de prospețime, să actualizeze lecțiile în măsura necesarului, să lege conținutul lecțiilor de ultimile noutăți științifice și politice în curs de desfășurare. În felul acesta profesorul, care trebuie să fie în curent cu cercetările în domeniul specialității sale, completează manualul, care pune la dispoziția elevilor un minim de cunoștințe fundamentale, și leagă în și mai mare măsură pregătirea elevilor de actualitate.

Manualele noastre actuale se deosebesc fundamental de cele din trecut, dinainte de Reforma învățămîntului. Dacă atunci întocmirea și difuzarea manualelor era privită de către edituri ca o chestiune cu caracter exclusiv mercantil, în regimul nostru democrat-popular, Editura didactică duce o luptă hotărîtă pentru editarea unor manuale cu un profund caracter științific și educativ.

Politica partidului nostru, Hotărîrile Congresului al II-lea al P.M.R. au indicat calea pe care trebuie să se dezvolte învățămîntul de cultură generală. În consecință, manualele didactice se elaborează în lumina directivelor date de partid și contribuția lor la formarea tineretului din patria noastră trebuie să fie cît mai eficace.

Procesul de politehnizare a învățămîntului nostru se desfășoară și se adîncește în școala medie de cultură generală. La acest proces, manualele didactice contribuie efectiv prin elementele de politehnizare ce se introduc în conținutul lor. Astfel, la întocmirea manualelor de fizico-chimice, naturale, geografie, matematici, conform prevederilor programelor școlare, s-a avut în vedere în permanență legătura cunoștințelor teoretice cu procesele tehnice ale producției. Aceste elemente trebuie subliniate în practică, la catedră.

Spre exemplu, manualul de științele naturii de cl. a IV-a se încheie cu numeroase

îndrumări practice-folositoare: „Cum se păstrează legumele", „Cum se poate face o colecţie de pietre", „Insectare" etc. În manualul de botanică de cl. a V-a se studiază cultura plantelor leguminoase, cultura cerealelor, plantele industriale, furajere, medicinale. În Botanica de cl. a VIII-a de asemenea sînt numeroase cunoştinţe cu caracter practic: pregătirea solului, cultura plantelor, pomicultura. În Zoologia de cl. a IX-a numeroasele experienţe, observaţii şi lucrări practice la colţul viu sînt redate cu scopul de a dezvolta la elevi spiritul de observaţie şi interesul pentru cercetările ştiinţifice.

Elementele de politehnizare se găsesc în mai mare măsură în noile manuale de fizică şi chimie. Exemple: cunoştinţe despre principiile funcţionării motoarelor cu combustie internă, hidraulice şi turbine cu aburi, despre mecanismele de transmisie a mişcării şi despre cele mai simple maşini unelte (cu aplicaţii la pîrghii şi scripeţi). În aceste manuale se dau de asemenea cunoştinţe de mecanică, căldură şi aplicaţiile lor în producţie, despre proprietăţile fizice ale principalelor materiale folosite în industria constructoare de maşini şi procedeele de prelucrare a lor, despre metodele de obţinere pe cale chimică a produselor industriale organice mai importante.

Faţă de manualele de altă dată, contribuţia nouă de cea mai mare importanţă pe care o aduc actualele manuale o constituie calitatea lor de a forma la elevi o concepţie materialist-dialectică.

În manualele actuale de istorie, bunăoară, explicarea fenomenelor sociale se face în lumina materialismului istoric, pornindu-se totdeauna de la explicarea bazei economice şi sociale la suprastructura politică şi culturală. Încă de la primele clase la care se predă istoria ca un curs sistematic, elevii cunosc noţiunea de mod de producţie, relaţii de producţie, lupta de clasă etc. Rolul maselor în istorie, aportul poporului producător de bunuri materiale — este reliefat pretutindeni în lecţiile de istorie.

În prima lecţie din manualul de istorie antică de la cl. a V-a se spune: „Numai munca mai multor oameni la un loc a putut crea bunurile de care ne bucurăm." Despre lupta de clasă chiar şi în manualele de istorie de cl. a IV-a se spune: „...întreaga noastră istorie este o luptă pentru libertate, pentru dreptate, pentru fericire", iar în cel de cl. a V-a „studiul istoriei ne va arăta că civilizaţia de care ne bucurăm noi astăzi este rezultatul luptei dintre cei mulţi, care munceau pentru producerea bunurilor necesare societăţii, cu cei care, deţinînd bogăţiile societăţii, trăiau fără să muncească.

Şi manualele de ştiinţele naturale contribuie în bună măsură la formarea la elevi a unei concepţii ştiinţifice despre lume. Aceasta rezultă din modul cum e prezentată originea şi evoluţia vieţii pe pămînt. Spre exemplu, prin introducerea capitolului „Principalele stadii de dezvoltare ale oului la metazoare" în manualul de zoologie de cl. a IX-a, elevii se lămuresc asupra ideii de evoluţie şi de unitate a lumii vii.

Un alt aspect deosebit de important al actualelor manuale îl constituie latura lor educativă. Preocupaţi de a da elevilor şi prin intermediul manualelor o educaţie în spiritul patriotismului socialist, autorii au căutat să lege cunoştinţele de realităţile din patria noastră. Frumuseţile şi bogăţiile ţării noastre sînt înfăţişate atît prin lecţii cît şi prin lecturi facultative introduse în manuale. Dragostea faţă de patrie se naşte în conştiinţa elevilor încă din primele clase, prin conţinutul manualelor de citire, de geografie, de istorie. Preţuirea bunurilor şi realizărilor din timpul regimului de democraţie populară de la noi din ţară se manifestă în toate manualele, oridecîte ori s-a ivit prilejul. Bunurile culturii noastre, tradiţiile progresiste pe tărîm cultural şi politic au fost puse în valoare în bună măsură prin aceste manuale. Numeroase nume de oameni de ştiinţă români apar în manualele de matematici, de naturale etc. De asemenea figurile de luptători pentru dreptate şi libertate din istoria poporului nostru sînt puternic reliefate în manualele noastre de istoria patriei, începînd chiar cu clasele a III-a şi a IV-a sau în lecţiile de istoria patriei din alte manuale de istorie din clasele mai mari. Astfel, de pildă, apar mişcările celor exploataţi (ale sclavilor, iobagilor, proletarilor), care se canalizează spre mari răscoale şi puternice revoluţii. Răscoalele sclavilor din Dacia, răscoalele ţărăneşti de la Bobîlna, a lui Gh. Doja, cea din 1907 nici măcar nu erau pomenite în vechile manuale de istorie. Cele care erau amintite, ca de pildă a lui Horia, Cloşca şi Crişan sau a lui Tudor Vladimirescu, erau prezentate sub un unghi naţionalist şovin, denatu-

rîndu-se complet adevărul istoric. Preţuirea culturii noastre progresiste nu se manifestă numai prin pomenirea cîtorva nume de oameni de ştiinţă de la noi. Scriitorii noştri clasici apar în manualele de citire cu fragmente din opera lor încă din clasele mici. Portretele lor populează manualele de citire începînd cu clasa a V-a, devenind astfel bine cunoscute tuturor copiilor din patria noastră.

Manualele de limbă şi literatură maternă pentru şcolile naţionalităţilor conlocuitoare urmăresc de asemenea să dea elevilor respectivi o educaţie patriotică, de dragoste şi ataşament faţă de patria în care trăiesc. Conţinutul acestor manuale e axat în primul rînd pe literatura maternă creată pe pămîntul acestei patrii, pe bucăţi din literatura romînă, care să dea naştere sentimentului de înfrăţire cu celelalte naţionalităţi şi de dragoste şi de mîndrie faţă de realizările din ţara noastră.

În manualele noastre actuale se folosesc metode noi în expunerea materiei, care uşurează înţelegerea cunoştinţelor de către elevi. La bucăţile de citire în manualele de limba romînă sau limbi străine sînt formulate întrebări în mod sistematic, care conduc pe elevi la înţelegerea esenţialului din bucăţile respective. În manualele de istorie sînt subcapitole cu concluzii, lecţii speciale de sinteză, tabele sinoptice, glosare pentru explicarea unor expresii. De asemenea, schiţele de hărţi interioare fac mai accesibilă materia prezentată în manual. Editura a creat condiţiile necesare ca în manualele de şt. naturale, istorie, geografie, să se introducă hărţi şi planşe colorate, material intuitiv preţios care însoţeste un număr destul de mare de lecţii. De cele mai multe ori clişeele au legende explicative, foarte utile pentru a se putea înţelege mai uşor materialul prezentat. Sînt foarte folositoare îndrumările practice de la finele multor lecţii sau manuale.

Un fapt pozitiv îl constituie bogatul material intuitiv din actualele manuale. În afară de manualele mai sus menţionate, geometriile de clasele a VI-a şi a VII-a sînt de asemenea bogat ilustrate cu figuri neapărat necesare predării acestui obiect.

În special la clasele mici începătoare, manualele posedă multe ilustraţii. La aritmetica de clasa I, pentru prima dată, Editura a tipărit primele 30 pagini cu desenele colorate.

*

Cele cîteva precizări de mai sus indică, cred, suficient de limpede drumul pe care se orientează Editura didactică în elaborarea noilor manuale. De asemenea, ele indică un efort susţinut din partea Editurii de a face faţă unor sarcini deosebit de grele într-un timp mult prea scurt. Sînt multe rezultate pozitive, evidente pentru orice om de şcoală.

Cert este însă că actualele manuale au şi lipsuri în ceea ce priveşte uneori volumul de cunoştinţe, alteori nivelul la care sînt prezentate unele probleme, iar alteori execuţia tehnică a materialului intuitiv introdus în manuale.

Dorim ca, în cursul anului şcolar care abia începe, cadrele didactice să ne sezizeze direct de lipsurile manualelor. Practica de zi cu zi la catedră, discuţiile în cercurile de specialitate pot să ducă la concluzii asupra valorii manualelor, care ne-ar fi atît de utile.

AL. BOJIN
Redactor şef al Editurii de stat didactice şi pedagogice

CÎTEVA OBSERVAŢII ÎN LEGĂTURĂ CU MANUALUL DE ISTORIE PENTRU CLASA a VIII-a — 1956

Manualul de istorie antică pentru clasa a VIII-a este axat pe ideea luptei de clasă, ceea ce contribuie la prezentarea unitară a lucrării. Lupta de clasă, în această perioadă, este prezentată ca o urmare a exploatării sclavilor şi sărăcimii de la sate şi oraşe de către stăpînii de sclavi. Cu toate că împărţirea societăţii în clase antagoniste apare pentru prima dată în sclavagism, orînduirea sclavagistă este prezentată ca un mare pas înainte în comparaţie cu comunismul primitiv, datorită nivelului superior al forţelor de producţie şi al culturii. Orientarea justă a materialului nu trebuie să ne ducă la neglijarea faptului că sînt greu accesibile elevilor noţiunile de mod de producţie, relaţii de producţie, luptă de clasă.

Pentru prima dată problemele de cultură, înfăţişate de obicei ca o anexă ce stă într-o prea slabă legătură cu capitolul respectiv, aici sînt amplu pre-

zentate ca un rezultat al condiţiilor economice şi sociale care le-au produs.

Dacă volumul cunoştinţelor prevăzute de programă este pe alocuri mare, volumul cunoştinţelor din manual este supraîncărcat, datorită în special modului în care autorii dezvoltă diferitele probleme. Lecţiile cuprind prea mult material şi sînt pline de denumiri, noţiuni abstracte şi date a căror memorare este dificilă. Un exemplu îl oferă lecţia destinată în programă condiţiilor naturale şi social economice din Mesopotamia în care autorii, voind să prezinte primele forme de organizare politică, expun în 2 pagini evoluţia primelor state din Mesopotamia, cu foarte multe amănunte, care puteau să lipsească şi cu multe denumiri. Cred că pentru tratarea acestei lecţii ar fi fost bine ca expunerea să se limiteze la structura economică, politică şi culturală a celui mai reprezentativ stat (Sumer), iar din faptele akkadienilor să se fi amintit doar politica războinică a lui Sargon I. În lecţia care tratează marile răscoale din China şi cultura vechilor chinezi, în afară de faptele relatate se află multe numiri noi: Liu-Pang, Han, Wu (140—71 î.e.n.), Wang-Mang (9—23 e.n.) provincia Lu (Şantung), golful Pecili, Fan-Ciong, Liu-Yen, Kuang, Ciang-Tio, Ci-Huan, Ling, Cîntarea cîntărilor (Si-Tin), Cărţile marilor Kingo, Confucius (Khung-Fu-Ţen), Iao-Ţa, daoism, budhism.

În opoziţie cu prevederile programei, manualul nu tratează apariţia şi dezvoltarea societăţii omeneşti pe teritoriul patriei noastre. Argumentul că elevii din cursul mediu vor cunoaşte aceste fenomene cînd vor studia Istoria Romîniei nu poate înlătura această lacună. Numai tratarea organică a fenomenelor istorice contribuie la fixarea lor trainic în memoria elevilor.

Apariţia religiei este explicată (pag 11—12) numai prin teama oamenilor primitivi în faţa fenomenelor naturii, nu şi prin neputinţa lor de a înţelege şi explica aceste fenomene.

În tratarea problemei sclavagismului, manualul nu scoate în relief caracterul patriarhal, casnic al sclaviei la popoarele Orientului antic, regiune în care ţăranii au rămas în tot timpul orînduirii sclavagiste principala forţă de producţie; acest fenomen este arătat foarte clar în nota explicativă a programei.

Presupunerea cu privire la crunta exploatare a sărăcimii acheene şi a sclavilor, care ar fi construit palatele şi mormintele regilor din Micena sau Tirint, e greu de admis deoarece între anii 1400—1200 î.e.n. se pare că nu a existat în Grecia un sclavagism atît de dezvoltat.

În expunerea luptelor de clasă, atît de frecvente în orînduirea sclavagistă, manualul nu aminteşte totdeauna de celelalte forme variate pe care le-au îmbrăcat luptele de clasă ale sclavilor (scăderea productivităţii muncii, distrugerea uneltelor, fuga), ci, de cele mai multe ori, trece direct la tratarea răscoalei, ceea ce poate forma părerea că aceasta a fost unica formă a luptei de clasă în antichitate.

Deşi programa consacră o lecţie condiţiilor naturale şi vechilor locuitori ai Greciei, în manual nu se tratează partea a doua — locuitorii. Cred că din prima lecţie asupra Greciei antice ar fi trebuit să se tragă concluzia că îmbucătăţirea teritorială a Greciei antice şi slabele legături economice dintre diferitele părţi ale ei, au avut ca urmare fărîmiţarea politică în mici comunităţi — unităţi autonome şi autarhice — trăsătură economică şi politică menţinută de-a lungul întregii istorii a Greciei antice.

Modul de tratare a problemei privitoare la migraţiunile şi strămutările neamurilor greceşti între anii 2000—800 î.e.n. are lacune şi poate produce confuzii. Astfel, nu se spune nimic despre originea grecilor, despre direcţia din care au venit acheenii (primul val de nomazi greci, veniţi pe la anul 2000 dinspre nord), despre cauzele căderii culturii cretane, nimic despre strămutările grecilor spre răsărit, despre războiul troian (asediu de lungă durată, între anii 1193—1183 î.e.n.) şi nimic despre felul în care s-au delimitat triburile în regiunile istorice, cînd, după multă trecere de timp, frămîntările s-au potolit şi liniştea s-a întins (grupul nord-estic (acheiano-eolian), grupul ionic şi grupul doric, toate ocupînd fâşii aproape paralele pe continent, pe insule şi în Asia Mică).

Colonizarea greacă — fenomen caracteristic îndeosebi secolului al VII-lea î.e.n. — e prezentată ca o consecinţă a dezvoltării noilor forţe de producţie în statele-cetăţi care luaseră fiinţă. Cred că lecţia aceasta ar fi cîştigat în claritate dacă începea cu apariţia polisului grec în care dezvoltarea noilor forţe de producţie a dus la ascu-

ţirea contradicţiilor sociale, ceea ce a împins în primul rînd la colonizare. Autorii manualului nu expun pe larg rolul jucat de Corint, Chalcis şi Milet în roirea coloniilor greceşti.

Caracterizarea stărilor economice, sociale şi politice nu este făcută întotdeauna în mod sistematic. De pildă, dacă în sistematizarea lecţiei a 27-a: **Viaţa social-economică a Greciei în sec. V î.e.n.** autorii manualului ar fi început cu prezentarea vieţii economice (agricultura, meşteşugurile, comerţul) subliniind caracterul ei sclavagist, lecţia ar fi cîştigat în claritate, iar elevii ar fi înţeles mai uşor concluzia finală: **datorită unor condiţii favorabile, Grecia a cunoscut, începînd cu sec. V, î.e.n. orînduirea sclavagistă clasică a statului-cetate** (p. 158).

Uneori frazele sînt încărcate cu perioade lungi, care îngreunează înţelegerea lor de către elevi. De exemplu: **Formarea păturii negustorimii, în mîinile căreia era concentrată noua forţă economică — banii — a marcat nu numai apariţia celei de-a treia mari diviziuni sociale a muncii, ci şi triumful modului de producţie sclavagist... în condiţiile unei slabe dezvoltări a tehnicii, exploatarea forţei de muncă sclavagistă a încetat să devină forma dominantă a producţiei** (pag. 124).

Alte fraze, prea concise, pot deveni simple abstracţiuni pentru elevi. De exemplu, primele legi publicate în Grecia sînt astfel caracterizate: **Cu tot caracterul lor de severitate, aceste legi scrise constituie prima codificare a dreptului, care a subminat principiul sistemului gentilic, înlocuindu-l cu principiul statal** (pag. 125).

Autorii adoptă uneori o exprimare de eseu, cu prea multe abstracţiuni, cu prea multe noţiuni generalizatoare, fără conţinut concret.

Ilustrarea manualului este bogată, frumoasă şi foarte variată. Unele ilustraţii sînt bine alese — multe din ele se publică pentru prima dată — şi reprezintă în mare majoritate nu portrete, cum se obişnuia pînă acum, ci aspecte din viaţa socială. O singură observaţie avem de făcut: s-a rezervat o planşă întreagă vasului cretan şi în schimb, Partenonului — una din splendorile arhitectonice ale geniului grec — nu i s-a rezervat nici una.

Experienţa a dovedit că hărţile detaşate se pierd foarte uşor. În legătură cu aceasta, avem de observat că unele din localităţi, despre care se vorbeşte în lecţii, nu figurează pe hărţile manualului. De ex.: munţii Ossa sau valea Tempe din harta Greciei antice.

Latura cea mai vulnerabilă a acestui manual este însă accesibilitatea, care lasă mult de dorit. Manualul poate fi util studenţilor şi profesorilor, dar elevii clasei a VIII-a — copii de 14 ani, absolvenţi ai şcolii de 7 ani — nu-l pot folosi în condiţiuni mulţumitoare, atunci cînd îşi pregătesc lecţiile acasă.

Pe de altă parte, un manual prea încărcat îngreunează munca profesorului, care, oricît s-ar strădui să prezinte esenţialul, este depăşit de conţinutul prea bogat al fiecărei lecţii, de abundenţa noţiunilor noi şi de problemele ideologice pe care le implică. Profesorul, din lipsă de timp, nu mai poate introduce în predarea lecţiei explicaţii suplimentare, analize şi comentarii care să ajute elevii să înţeleagă şi să tragă concluziile juste. El este aproape silit să renunţe la folosirea schemelor şi a tablei, la intuirea materialului didactic şi la utilizarea literaturii beletristice, este nevoit să se mulţumească „să explice mai departe" fiind conştient că în aceste condiţii, cunoştinţele nu se pot aprofunda şi fixa temeinic.

Poate aceste motive ne îndreptăţesc să cerem manuale potrivite cu vîrsta şi pregătirea elevilor.

În manual se întîlnesc cîteva greşeli şi afirmaţii care ni se par neîntemeiate.

De pildă, la pag. 13, vorbindu-se despre schimbările survenite în felul de viaţă a omului neolitic se accentuiază asupra **organizării gentilice**, dar la pag. 117 şi următoarele, cînd se tratează structura societăţii greceşti, în epoca homerică, se afirmă că **grecii ca şi alte popoare au cunoscut, în dezvoltarea lor istorică, cea mai veche orînduire, orînduirea gentilică.** Această neconcordanţă de termeni poate provoca o confuzie, deoarece elevii, prin noţiunea de orînduire, înţeleg deocamdată modul de producţie.

La pag. 211 se afirmă că istoricii sînt de acord cu data întemeierii Romei (753 î.e.n.) furnizată de tradiţie. În realitate, cercetările arheologice, făcute cu ocazia săpăturilor în Forum, au stabilit că aşezările omeneşti de pe Palatin sînt cu

mult mai vechi de 753, iar transformarea lor într-o urbe a avut loc mult mai tîrziu, abia în a doua jumătate a sec. VII î.e.n.. Oraşul, în adevăratul înţeles al cuvîntului, e deci mai nou de 753. (Vezi N. A. Maşchin, Istoria Romei antice, Bucureşti, 1951, pag. 63 şi Ettero Pais, Histoire roumaine, I, Paris, 1925, pag. 55).

Prof. DIMITRIE IONESCU
Buzău

FORMAREA DEPRINDERILOR DE MUNCĂ AGRICOLĂ LA CLASELE I—IV

De curînd, în standurile librăriilor a apărut o nouă lucrare care vine să sprijine munca învăţătorilor noştri în legătură cu activităţile practice agricole ce se pot organiza cu elevii claselor a I—IV-a.

Formarea deprinderilor practice agricole la elevii claselor I—IV, reprezintă unul din elementele importante care fac ca în şcoala noastră de cultură generală să se poată realiza cu succes învăţămîntul politehnic.

Cartea „Formarea deprinderilor de muncă agricolă la clasele I—IV" elaborată sub îngrijirea Institutului de ştiinţe pedagogice vine astfel să umple un gol în literatura noastră de specialitate.

În afară de meritul ştiinţific lucrarea pune accentul, spre deosebire de alte lucrări de acest gen, pe aspectul educativ al muncii practice agricole. Deşi culegerea conţine nouă articole care tratează problema deprinderilor agricole din diferite puncte de vedere, ideea unui sincer patriotism o străbate ca un fir roşu de la un capăt la altul. Acest patriotism nu e trîmbiţat prin fraze pompoase, ci se desprinde din munca sistematică şi conştiincioasă pe care autorii o prezintă cu modestie.

O altă trăsătură ce se desprinde din lectura articolelor este caracterul ştiinţific al lucrărilor practice. Nimic din empirismul plat nu-şi are locul în lucrările prezentate, ci totul se desfăşoară raţional, sistematic, ştiinţific, începînd de la analiza solului şi verificarea puterii de germinaţie a seminţelor şi terminînd cu recoltatul. Împletirea armonioasă şi sistematică a activităţii din clasă (lecţiile teoretice) cu activitatea practică de pe teren, subliniază de asemenea această caracteristică ştiinţifică a muncii de formare a deprinderilor de muncă agricolă.

Schemele loturilor, planurile lecţiilor practice şi fotografiile, pe care majoritatea autorilor le prezintă în lucrare, sporesc efectiv aspectul util al culegerii. Păcat însă că fotografiile nu sînt suficient de clare şi unele nu sînt adecvate textului din pagină.

Lucrarea are cîteva greşeli de tipar, care ar putea produce confuzii. Astfel, în tabelele de la paginile 197 şi 199 se arată că s-au obţinut numai 10,625 sau 14,062 kg de cartofi şi 21 kg de sfeclă la ha, în loc de 10.625, 14.062 şi 21.000 din cauza înlocuirii punctelor cu virgule. La pag. 264 printre titlurile lucrărilor primite de la elevi întîlnim şi lucrarea „Cum putem urmări recolta de cartofi", cînd în realitate titlul lucrării este „Cum putem mări recolta de cartofi".

Autorii articolelor subliniază, în unanimitate, caracterul recreativ, de destindere, a muncii pe lotul şcolar, rolul ei tonic (cînd e raţional organizată). Că aşa stau lucrurile ne arată însuşi faptul că în majoritatea cazurilor copiii au continuat cu plăcere şi cu interes munca pe lotul şcolii şi în timpul vacanţei de vară, iar unii dintre ei şi-au amenajat loturi similare (de proporţii mai mici) în grădina părintească.

Concomitent cu urmărirea aspectelor instructive şi practice în munca pe lotul şcolar, cadrele didactice s-au preocupat şi de aspectele educative ale acestei munci. Autorii articolelor ne relatează urmărirea şi înregistrarea fenomenelor de către elevi pe carnetele de observaţie. Acest fapt a contribuit, în mod incontestabil, la formarea şi dezvoltarea spiritului de observaţie al elevilor, la formarea concepţiei materialist-dialectice, precum şi a convingerii lor asupra posibilităţilor omului de a transforma natura. De asemenea, munca pe echipe şi responsabilitatea faţă de această muncă sînt factori care chezăşuiesc formarea spiritului colectiv. Mulţi dintre autorii articolelor au folosit această muncă pentru a lupta sistematic împotriva superstiţiilor.

Acestea sînt cîteva din calităţile comune ale experienţelor prezentate de către cele nouă cadre didactice în lucrarea

„Formarea deprinderilor de muncă agricolă la clasele I—IV".

Lectura atentă a acestei culegeri, făcută cu scopul însuşirii şi aplicării acestor experienţe, va prilejui cititorilor, incontestabil, multe sugestii practice valoroase şi-i va lămuri asupra modului în care trebuie să procedeze pentru a forma elevilor din clasele I—IV deprinderi de muncă agricolă şi mai ales dragostea pentru această muncă, problemă de mare actualitate pentru practica pedagogică din ţara noastră.

Prof. ION DRĂGAN
Arad

CĂRŢI NOI APĂRUTE

Mihai Ralea: Scrieri din trecut — În filozofie. E.S.P.L.A. 1957, 308 pagini — 6 lei.

În volum sînt cuprinse o parte din studiile de psihologie şi filozofie scrise de autor în majoritate, acum două sau trei decenii. Ele reliefează linia dezvoltării autorului. Citäm: „Problema inconştientului", „Asupra expresiei sociale a emoţiilor", „Etica privită ca răsturnare a raportului de forţe" etc. În final întîlnim cîteva eseuri: „Originea conştiinţei", „Relativism", „Teoriile în faţa faptelor" ş. a.

Mihail Sadoveanu: Opere, vol. IX, E.S.P.L.A. 1957, 628 pagini — 19,50 lei.

Volumul cuprinde romanul „Duşmanul tinereţii" (1928); „Note de călătorie din Olanda" (1928), povestirile reunite sub titlul „Împărăţia apelor" (1928) şi bucăţile cuprinse sub titlul „O întîmplare ciudată" (1923).

Anton Bacalbaşa: Schiţe şi nuvele, E.S.P.L.A. 1957. Colecţia „Biblioteca pentru toţi", 428 pagini — 4 lei.

În volum sînt publicate schiţe din viaţa militară grupate în jurul personajului Moş Teacă; pamflete şi articole literare. Prefaţa este semnată de Eugen Campus.

Edmondo de Amicis: Povestiri din volumul „Cuore" — Editura Tineretului 1957, 124 pagini — 2,50 lei. Traducere de Alina Mirea şi George Lăzărescu.

Din volumul „Cuore" (Inimă), Editura Tineretului publică aşa numitele povestiri lunare (racconti mensili), din care învăţătorul va citi lunar copiilor cîte o povestioară. Tema generală a acestora este jertfirea vieţii sau îndeplinirea unei mari acţiuni de către un băiat italian, pentru triumful binelui sau apărarea patriei. Citäm: „Micul patriot padovan", „Micul toboşar sard", „Din Apenini la Anzi" ş.a.

Jules Verne: Arhipelagul în flăcări. Editura Tineretului, 1957. 189 pagini — 4 lei. Traducere de Radu Tudoran.

Folosindu-se de o acţiune abil construită şi palpitantă — care ne aduce puţin aminte de „Mathias Sandorff" — Jules Verne ne face o sugestivă prezentare geografică şi etnografică a arhipelagului grecesc şi a luptei de eliberare a grecilor de sub turci.

În limba franceză.

Emile Zola: Din ciclul „Les Rougon-Macquart" — Istoria naturală şi socială a unei familii în timpul celui de al doilea Imperiu — au sosit în librării volumele „L'Oeuvre" (Opera) şi „La joie de vivre" (Dragostea de viaţă) în cîte două volume. Fasquelle Editeurs — Paris.

Preţul: L'Oeuvre = 17 lei; La joie de vivre = 16 lei.

G. Mauger şi G. Gaugenheim: Le français élementaire — metodă progresivă pentru franceza vorbită — 2 volume — Librairie Hachette — Paris, 1956. Preţul 15,50 lei ambele volume.

Cartea este destinată profesorilor care predau limba franceză în străinătate şi a fost editată în urma recomandării Comisiei republicane franceze de pe lîngă U.N.E.S.C.O.

Alphonse Daudet: Contes de lundi — Librairie Hachette — Paris, 189 pagini, 15 lei.

I. G.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

*

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

*

REDACȚIA: București, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

*

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, secțiile de difuzare a presei, precum și de către factorii și oficiile poștale.

Faceți abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

I 3882

Sibiu
Biblioteca Central.

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI **10** OCTOMBRIE 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1990

97

- IUI 2005

. 1 IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACŢIE

Prof. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Prof. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSKI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOŞ EMIL

Bucureşti, Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

i 3882

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARA ROMINA

ANUL VI. Nr. 10. octombrie 1957

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

Pagina

A 40-a ANIVERSARE A MARII REVOLUŢII SOCIALISTE
DIN OCTOMBRIE

Stanciu Stoian: Înainte mergători în sprijinul propriului nostru mers înainte 3

N. K. Goncearov: Ştiinţa pedagogică sovietică la a 40-a aniversare a Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie 20

Anton Vasilescu: Răsunetul Marelui Octombrie în rîndul slujitorilor şcolii din ţara noastră 36

Mircea Ştefan: Din trecutul marii prietenii în domeniul învăţămîntului . . 50

Ion Dragu: Educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar — sarcină de frunte a cadrelor didactice 58

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Dorotheia Comşa: Arkadii Gaidar, Opere, vol. I şi II 71

Gh. Fleancu: Lenin despre problemele pedagogiei şi şcolii 74

Constanţa Sorik: „Amintiri despre Lenin", vol. I 76

* * * Din literatura pedagogică sovietică 79

16194

1964

СОДЕРЖАНИЕ

40 — ЛЕТНЯ ГОДОВЩИНА ВЕЛИКОЙ ОКТЯБРЬСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Стр.

СТАНЧУ СТОЯН — Предшественники нашего движения вперед 3

Н .К .ГОНЧАРОВ — Советская педагогическая наука к 40-летней годовщине Великой Октябрьской социалистической революции 20

А .ВАСИЛЕСКУ — Отклик Великого Октября в рядах наших учителей . . . 36

МИРЧА ШТЕФАН — Из прошлого великой дружбы в области народного образования 50

ИОН ДРАГУ — Воспитание молодежи в духе социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма-главная задача учителей. 58

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Д .КОМША — Аркадий Гайдар , Сочинения I и II том 71

Г .ФЛЯНКУ — Ленин о вопросах педагогики и школы 74

К ШОРИК — „Воспоминания о Ленине „ 76

*** *— Из педагогической советской литературы* 79

LE 40-e ANNIVERSAIRE DE LA GRANDE REVOLUTION SOCIALISTE D'OCTOMBRE

Page

Stanciu Stoian: Avant-coureurs à l'appui de notre propre marche en avant . . . 3

N. K. Goncearov: La science pédagogique au 40-e anniversaire de la Grande Révolution Socialiste d'Octobre 20

A. Vasilesco: L'écho du Grand Octobre parmi les enseignants de notre pays . . 36

M. Ştefan: Du passé de la Grande Amitié 50

I. Dragu: L'éducation de la jeunesse dans l'esprit du patriotisme socialiste et de l'intàrnationalisme prolétarien — tâche primordiale de nos cadres didactiques 58

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

D. Comşa: „Arcadii Gaidar" Oeuvres, I er et II éme 71

Gh. Fleanco: „Lénine et les problèmes de la pédagogie et de l'école" 74

C. Sorik: „Souvenirs sur Lénine" 76

*** De la littérature pédagogique soviétique 79

A 40-a ANIVERSARE A MARII REVOLUȚII SOCIALISTE DIN OCTOMBRIE

ÎNAINTE MERGĂTORI ÎN SPRIJINUL PROPRIULUI NOSTRU MERS ÎNAINTE*

Prof. univ. *STANCIU STOIAN*
Dir. Institutului de științe pedagogice

Înainte mergătorii, despre care vrem să vorbim aci, sînt cei ce au deschis drum nou școlii și pedagogiei, pentru formarea omului nou, constructor al socialismului. Sînt pedagogii și pedagogia sovietică, formați cu trudă, avînt și multă perseverență, sub conducerea detașamentului de anvargardă al clasei muncitoare, în lumina nemuritoarei învățături marxist-leniniste.

Sprijinul, pe care școala și pedagogia romînească l-a primit din partea acestor înainte mergători, — din partea școlii și pedagogiei sovietice, — s-a afirmat cu tărie și și-a dat roadele binefăcătoare, după eliberarea țării noastre de sub jugul fascist (1944). El a apărut însă și a exercitat o fascinantă atracție, pentru spiritele progresiste cu mult înainte de acest eveniment, chiar din primii ani ai Revoluției din Octombrie.

Anii care s-au scurs de la această dată, pînă în 1944, pot fi împărțiți, din acest punct de vedere, în trei faze: pînă la Congresul al V-lea al Partidului Comunist din Romînia (1931), de la acest congres pînă la izbucnirea celui de-al doilea război mondial (1941) și anii războiului. Fiecare fază are ceva caracteristic pentru noi, și a însemnat un pas înainte atît în informarea noastră cît și în formarea unei atitudini.

Pînă la Congresul al V-lea al P.C.R. viața politică a poporului romîn este, în esență, lupta dîrză dusă de clasa muncitoare și partidul său, împotriva unei stăpîniri burghezo-moșierești, ce se bucura de relativul echilibru al economiei capitaliste de după război, precum și de „grija" imperialismului apusean, care vrea să facă din Romînia una din verigile „cordonului „sanitar" preconizat de el împotriva Uniunii Sovietice. În această perioadă de timp, lupta directă dusă împotriva statului exploatator este unită și cu o muncă intensă de informare a maselor, cu privire la revoluția ce se dezvoltă constructiv, dincolo de granița estică a țării. Munca de informare privea în primul rînd, evident domeniul politic și economic, dar nici cel cultural educativ nu era neglijat.

În adevăr în ziarele „Socialismul" și „Tineretul Socialist", sau în reviste ca „Lupta de clasă", „Viața universitară", „Cultura proletară",

*) Articol ce va apare în revista „Sovetskaia pedagoghika", nr. 11 din 1957.

se dau informații cu privire la școala și cultura sovietică sau se atacă stările de lucruri din țara noastră, de pe pozițiile învățăturii leniniste. Încă din 1920, de pildă, publicul romînesc putea să ia cunoștință de ideile lui Lenin, din cuvîntarea ținută la cel de-al III-lea congres al tineretului comunist, sau să citească în „Lupta de clasă" articole tratînd despre „instrucția publică în Rusia Sovietică". Cititorul romîn mai putea încă să caute și căuta informații în publicații străine, franceze sau germane, pe care le citea cu interes, chiar cînd atitudinea autorului era tendențioasă, în sensul peiorativ al cuvîntului. Interesa faptul ca atare, interpretarea lui dînd-o fiecare de pe propria sa poziție. Acum încep apoi să fie gustate, chiar și de oameni cu totul străini de comunism, primele opere literare care reflectau viața nouă sovietică.

Intre lucrările care erau citite cu mult interes la această dată, ne permitem să citäm romanul lui F. Gladkov „Cimentul", din care luăm contact, pentru prima dată cu omul nou, sovietic, reflectat în literatură, nouă și ea. Ne permitem de asemenea să citäm și romanul lui N. Ogniev „Kostea Riapțev". Tezele romanului sînt acum demult depășite, dar ele trezeau atunci un puternic ecou în sufletele noastre, prin noutatea problemelor, prin atmosfera unei vieți frămîntate, pe care ne străduiam să ne-o imaginăm cum putea fi ea, în concretul ei. In acest roman și în alte lucrări literare sau științifice, ce ne puteau cădea în mînă, noi puteam să întrezărim și ceva din preocupările educative ale statului sovietic. Multe lucruri nu erau complet definite sau delimitate, față de preocupările similare ale pedagogiei burgheze. Dar poate că tocmai de aceea ele puteau fi și citite, fără a șoca dintr-o dată prea mult. Acesta este cazul de pildă cu programa pe complexe din 1924 sau cu unele idei susținute la vremea lor de un Blonski, Șulghin ș.a.

Toate acestea nu puteau fi fără urmare pentru intelectualitatea romînă. Aceasta și face ca, de unde în primii ani ai Nep-ului, presa și scribii burgheziei credeau că pot vorbi despre „falimentul bolșevismului", puțin timp după aceea erau nevoiți să schimbe tactica. Ei înșiși, acești scribi, catadicsesc, din cînd în cînd, să scrie „studii" despre Uniunea Sovietică. Alături de atacuri fățișe citim și relatări „obiective", pe ton de căutată „imparțialitate", menite, se înțelege, să dezinformeze și să deruteze. Ca să fim sinceri, trebuie să mărturisim că această metodă a izbutit la un moment dat să semene oarecare confuzie în anumite cercuri ale intelectualității de stînga. N-au izbutit însă să omoare setea de căutare a adevărului și nici direcția în care acesta trebuia să fie căutat. Congresul al V-lea al partidului (1931), deși nu s-a ocupat direct de problemele școlii, indirect și acest rol l-a avut între altele : să risipească toate confuziile și să traseze linia justă, în toate problemele de bază ale vieții noastre politice.

Era de altfel și timpul. După marea cotitură pe care Uniunea Sovietică o făcuse în construirea socialismului, în primii ani ai primului cincinal, după istoricile hotărîri ale P.C.U.S. și în materie de școală din 1931 și 1932, lumea se găsea în fața unui fapt, pe care nu-l mai putea tăgădui : victoria evidentă a comunismului, în prima țară desprinsă din lanțul imperialist. Mișcarea comunistă din Romînia, aruncată în ilega-

litate încă din 1924, izbutește și ea, cu sprijinul Internaționalei a III-a, să-și lichideze unele lipsuri și slăbiciuni și să inițieze o perioadă nouă de luptă mai organizată, mai sigură de sine, mai clarvăzătoare în țelurile ce urmărește. În domeniul de care ne ocupăm — domeniul școlii și pedagogiei — sursele de informație se înmulțesc, fie prin publicațiile ilegale ale partidului („Scînteia" în primul rînd), fie prin cele inspirate de el sau cu atitudine binevoitoare (Tînărul leninist, Studentul romîn, Cuvîntul învățătorilor din Capitală, Reporter, Viața romînească ș.a.). Încă în 1931, Scînteia publică de pildă un articol intitulat „Revoluția culturală în U.R.S.S.", iar „Tînărul leninist", articolul „O generație care n-a cunoscut capitalismul".

O lucrare, care a avut un puternic ecou în opinia cărturarilor romîni, în această vreme, a fost lucrarea „U.R.S.S. azi" de scriitorul Alexandru Sahia (1935), care înfățișa limpede și cu căldură lucruri văzute de autor în țara sovietelor. Lucrarea citată se ocupă de marile transformări din Uniune, atît cît se putea face sub vechiul regim. În ea sînt pagini admirabile despre copilul și elevul sovietic, despre pionieri și tineret. Cititorul avea un singur regret: că lucrurile nu erau relatate mai pe larg. Dar aci vina n-o avea autorul.

Trebuie apoi să menționăm rolul deosebit de important pe care l-a jucat, în această perioadă, faptul existenței în țară a unei ambasade sovietice și a relațiilor diplomatice respective, ceea ce permitea pătrunderea în țară a unor publicații ca „Revue de Moscou", „Journal de Moscou" ș.a., din care nu lipseau știrile despre marele progres pe care-l înregistra învățămîntul public în Uniunea Sovietică după două decenii de eroică existență. În 1937 au putut apare chiar, sub o formă sau alta, multe mărturii de simpatie pentru U.R.S.S., precum și articole care înfățișau bilanțul unei epoci măreț în construirea lumii noi.

Atacurile reacțiunii stăpînitoare nu încetează, se înțelege. „Cordonul sanitar" se străduie să se întărească, iar hitlerismul, care pusese stăpînire pe Germania, își creează bandele sale de huligani și asasini. Acum însă, mai puțin ca oricînd, realitatea ar fi putut fi anulată cu vorbe. Iar realitatea era puterea sovietică și marile ei succese în toate domeniile de activitate. Ceva mai mult, dacă era un domeniu în care înșiși adversarii cei mai hotărîți erau gata să recunoască unele succese ale regimului sovietic, acesta era tocmai domeniul culturii și în special cel școlar. Aci însă „filozofii" reacțiunii au venit cu o „teorie" pe care de altfel o formau după altele asemenea, ce circulau la această dată în apus. E vorba de prezentarea comunismului și realizările sale ca un „fenomen specific rus". Nu legile obiective de dezvoltare a societății, spuneau acești „teoreticieni", ar fi putut explica realizările sovietice, ci sufletul slav cu „originalitatea" lui, străină cu totul de restul lumii și în special de spiritul apusean și nord-american. Dacă asemenea „teorii" puteau să îmbete pe autorii lor și o redusă clientelă interesată, ele nu aveau însă nici o priză în masele muncitoare și nici printre intelectualii cinstiți, mai ales printre aceia pe care partidul izbutise, luptînd cu multe greutăți să-i formeze direct sau indirect. Era și greu să crezi că stîrpirea analfabetismului, de pildă, sau crearea unei mentalități noi, ești din popor, pot

fi cauzate sau explicate numai prin calitățile — reale de altfel — ale poporului rus. Ele existaseră și înainte, sub regimul țarist.

În această situație ne găsim noi, cînd banda antonesciană împinge țara în războiul antisovietic, alături de Hitler.

Războiul a adus multe nenorociri poporului și țării. El a adus, dacă putem spune astfel, și bine. El a verificat pentru toți forța regimului sovietic, iar pentru cei ce au mers la fața locului a fost și o lecție intuitivă, plină de învățăminte. Au văzut oamenii cu proprii lor ochi, marile transformări sociale din Uniunea Sovietică, iar în domeniul școlii și învățămîntului au constatat prin ei înșiși că în adevăr neștiința de carte a fost lichidată aproape în mod miraculos, în țara care avusese cei mai mulți analfabeți din Europa, înainte de revoluție. E mai bine să vezi odată, decît să auzi de o sută de ori, — spune pare-mi-se un proverb rus. Acum s-au convins de adevăr mulți dintre cei ce nu căutau acest lucru altă dată. Pe ceilalți, cei ce se lasă mai greu i-a convins victoria de la Stalingrad și ceea ce a urmat, împreună cu victoria forțelor populare conduse de Partidul Comunist Romîn, care ne-au adus gloriosul 23 August 1944, ziua eliberării Romîniei de sub jugul fascist.

★

Pînă la 23 August 1944, informația noastră cu privire la școala și pedagogia sovietică a fost sporadică și incompletă. Uneori și cu oarecare întîrziere. Interesau, în primul rînd, informările de ordin general politic. Așa se face, de pildă, că hotărîrile cu privire la școală, din 1931 și 1932, precum și cea cu privire la devierile pedologice din iulie 1936, n-au fost cunoscute la noi în cercuri ceva mai largi, de cît în preajma războiului sau după aceea.

După 23 August 1944, posibilitățile cresc dintr-o dată, limitate numai de neputința de a cuprinde prea repede și în măsura în care ele ni se oferau. Sîntem pentru un moment în faza de desăvîrșire a revoluției burghezo-democrate, de lichidare a resturilor feudale și a urmelor lăsate de regimul fascist. În învățămînt se iau unele măsuri de înlăturare a limitelor de clasă și de extindere a drepturilor la învățătură, paralel cu „epurarea" corpului didactic de elementele fasciste și dușmănoase notorii. Sînt, cu alte cuvinte, măsuri de democratizare a învățămîntului, pe care le datorăm tocmai noii situații politice.

Pentru cunoașterea școlii și pedagogiei sovietice, posibilitățile cresc, este adevărat, dar condițiile obiective, care le limitează, nu sînt înlăturate fără luptă. Și asemenea condiții sînt: există în primul rînd inerții spirituale care nu puteau fi forțate, nu toți cei interesați apoi știu de pildă limba rusă, iar traducerile lipsesc. Munca de informare a pedagogilor și cercetătorilor este plină de avînt, dar ea arată încă un vădit caracter de muncă pentru pregătirea terenului, în vederea unei acțiuni viitoare, sistematic planificată.

Au contribuit, în această primă fază, la cunoașterea școlii și pedagogiei sovietice întreaga muncă din domeniul culturii, dirijată de partid și organe centrale de presă ca: Scînteia, Romînia Liberă, Frontul Plu-

garilor; și reviste ca: Studii, Contemporanul, Școala nouă, Noua Școală Romînească, Veac Nou, Analele Romîno-Sovietice. De un ajutor, nepreţuit în această muncă au fost, în sfîrșit, Arlus (Asociația romînă pentru legături cu Uniunea Sovietică) înființat în 1945 și Institutul de Studii Romîno-Sovietic, care împlinește anul acesta zece ani de funcționare. Trebuie să menționăm apoi Editura Cartea Rusă, datorită căreia, în scurt timp, cititorul romîn a putut să aibă în mînă literatura bună rusă și sovietică, așa cum nu putuse avea niciodată în trecut.

În perioada de care ne ocupăm, o acțiune cu bune rezultate, pentru cunoașterea școlii și a pedagogiei sovietice, a fost acțiunea dusă prin conferințe, de către Arlus, sindicate și organizații obștești. Se tipăresc acum și cîteva lucrări originale, privitoare la experiența școlară și pedagogică a Uniunii Sovietice: „Lenin și educația" și „Educația publică în U.R.S.S." de P. Constantinescu-Iași; „Educația în U.R.S.S." de Mihail Roller; „Pedagogia și școala în U.R.S.S." de Stanciu Stoian; „Elemente de pedagogie socialistă" de Harea și Andronic. Se traduc apoi pentru uzul propriu al catedrelor de pedagogie manuale de autori sovietici cunoscuți: manualele de pedagogie ale lui Kairov, Esipov și Goncearov, Gruzdev, Ceavdarov, manualul de istoria pedagogiei al lui Medînski. Dintre acestea se tipărește acum numai manualul acad. I. A. Kairov.

Pentru o mai sistematică pregătire a cadrelor didactice în spiritul pedagogiei noi științifice, conferințele, ce se țineau la început cu caracter mai mult sau mai puțin ocazional, se transformă acum în cursuri regulate. Așa iau naștere, în vara anului 1948, cursurile de îndrumare cadrelor didactice (I.C.D.), în care un loc important îl ocupă cunoașterea de către aceste cadre a pedagogiei și școlii sovietice.

Anul 1948 este un an de cotitură hotărîtă în istoria țării noastre, din toate punctele de vedere. El nu apare, după cum am arătat pe un loc gol, dar el a însemnat un salt. La o sută de ani de la revoluția din 1848, poporul romîn își vedea împlinite idealurile pentru care luptaseră spiritele luminate și iubitoare de popor de acum un veac. O dată cu aceasta, încă din ultima zi a anului 1947, monarhia fusese și ea abolită, iar cu ea și reazemul cel mai de seamă al reacțiunii burghezo-moșierești.

Prin toate măsurile luate în perioada 1944—1948, se realizează condiții de depășirea fazei de desăvîrșire a revoluției burghezo-democrate, în domeniul școlii și pedagogiei așa cum se realizau și în alte domenii. Se creează astfel și premize pentru trecerea la o nouă fază: faza creării unei școli, care să ajute, alături de celelalte funcțiuni ale noului stat democrat popular, la construirea socialismului în țara noastră nouă, Republica Populară Romînă. Evenimentul care marchează „piatra de hotar", cum a numit-o tov. Gheorghe Gheorghiu-Dej, dintre școala veche și școala nouă, este reforma învățămîntului de toate gradele, înfăptuită prin decretul din 3 august 1948.

Reforma școlară din Republica Populară Romînă a adus în adevăr, o orientare cu totul nouă școlii și pedagogiei. În locul unui învățămînt cu limite de clasă și impregnat de spirit obiectivist burghez și de misticism, avem de acum un învățămînt de stat unic, democrat, științific și laic, accesibil maselor largi de oameni ai muncii, pus în slujba construirii

socialismului. Școala din regimul trecut era ruptă de realitățile vii și tendințele progresiste ale țării, școală pentru școală, dacă ne putem pronunța astfel. Era școală pentru o minoritate privilegiată, așa cum după filozofia burgheziei decadente trebuia să existe și o „știință pentru știință", sau „artă pentru artă". În școala nouă, legătura dintre teorie și practică este un principiu de temelie, instructiv educativ, nu numai în sens utilitarist obișnuit, ci și în sens mai cuprinzător, dată fiind importanța gnoseologică a practicii, în concepția științifică marxist-leninistă despre lume.

Deși actului de naștere a noii școli din 3 august 1948 noi obișnuim să-i zicem „reformă", în realitate nu o simplă reformă marchează el, ci o adevărată revoluție culturală în domeniul instrucției și educației. El n-ar fi fost posibil fără întreaga bază de pregătire și asimilare treptată a pedagogiei sovietice, care l-a precedat, atît înainte de 23 August 1944, cît și, mai ales, după aceasta. Un fapt care merită, credem, să fie relevat cu această ocazie este și acela că prin această „reformă" se introduce în școala noastră și studiul limbii ruse, limba primei revoluții socialiste. Lucrul acesta este de natură să ne țină în strînsă și permanentă legătură cu izvoarele de informație autentică, privitoare la experiența sovietică în toate domeniile de activitate. Limba rusă, în adevăr, joacă și nu se poate să nu joace rolul de vehicul important, pe care l-au jucat în trecut pentru revoluția burgheză limbile popoarelor care au realizat această revoluție, — limba engleză și cea franceză. Cu o deosebire, acelea au servit clase exploatatoare, limba rusă servește popoarele înșile.

★

Proclamarea republicii și, apoi, instaurarea regimului democrat popular marchează începutul luptei deschise pentru o școală nouă și o pedagogie științifică socialistă.

Urmînd exemplul Uniunii Sovietice și bogata sa experiență în materie de învățămînt, noi am izbutit, după aceste evenimente, ca, într-un timp record, să lichidăm analfabetismul, pînă la vîrsta de 55 ani și să secăm izvorul neștiinței de carte din trecut, prin buna organizare și funcționare a învățămîntului elementar, clasele I—IV. Școala noastră medie devine de asemenea tot mai mult la îndemîna maselor, după cum progrese însemnate s-au făcut și se fac, în organizarea și funcționarea învățămîntului superior, universitar și de specialitate.

Sistemul de învățămînt public, realizat în Republica Populară Romînă, a asigurat după cum vedem o dezvoltare cu adevărat democrată a școlii, deschizîndu-i larg porțile pentru copiii oamenilor muncii. Mai sînt încă lucruri de îndreptat și vor fi îndreptate. Astfel, de pildă, compoziția socială a studenților în învățămîntul superior s-a schimbat radical față de trecut. Recunoaștem însă că ea nu e încă mulțumitoare întru totul. Trebuie șterse urmele discriminării sociale din trecut și înfăptuită o compoziție justă, în care clasa muncitoare și țărănimea muncitoare să fie reprezentate după importanța lor numerică și rolul pe care-l joacă în viața socială și de stat. Lucrul acesta este foarte important pentru țara noastră în stadiul de dezvoltare la care se găsește azi.

Dreptul egal la învățătură nu este însă singurul lucru ce trebuie urmărit într-un stat de democrație populară. Nu-i de ajuns să știm cine învață, ci și ce învață. În această privință școala noastră are realizări importante. Următorul tablou ne arată comparativ, care este conținutul învățămîntului nostru de azi, față de acela al școlii din Romînia burghezo-moșierească.

Legea din	Tipul de liceu	% de ore pentru grupe de discipline		
		Științele sociale (umanistice)	Științele naturii	Deprinderi diverse
1910	Clasic	83 0%	7,2%	9.8%
	Modern	65 1%	25.0%	9,9%
	Real	50 8%	36,6%	12 6%
1928	Unic	59 8%	26,4%	13,8%
1948	Unic democrat	44,7%	45,3%	10,0%

Dacă la aceste procente adăugăm și orientarea cu adevărat științifică și laică a acestui conținut, ne dăm seama mai bine de diferența profundă care există între școala de azi, din țara noastră, și cea din trecut.

După cum am arătat, revoluția culturală, începută în 1948, din care noua așezare școlară face parte integrantă, a fost posibilă după ce terenul a fost pregătit din toate punctele de vedere și, în mod special, după ce muncitorii din domeniul învățămîntului și educației și-au însușit în bună măsură învățătura marxist-leninistă și au putut să-și dea seama de realizările școlii sovietice. Cunoașterea acestor realizări și însușirea gîndirii pedagogice noi ne-au dat posibilitatea ca noi înșine să realizăm într-un timp scurt școala noastră nouă, străduindu-ne să ocolim, pe cît am putut mai mult, greșelile și greutățile de care n-am fi fost scutiți, dacă eram lăsați să încercăm noi totul de la cap. De un mare ajutor, pentru pedagogii din țara noastră, au fost, în această privință cîteva documente: o hotărîre a Partidului și Guvernului din august 1951, privind ridicarea nivelului de trai material și cultural al cadrelor didactice; Documentele Congresului învățătorilor (aprilie 1952), la care a luat parte și o delegație sovietică: un editorial al ziarului Scînteia din 18 ianuarie 1953, privind unele devieri în gîndirea noastră pedagogică. Ele ne-au ajutat, pe parcurs, în desfășurarea muncii de înnoire a școlii, prilejuindu-ne adîncirea și precizarea învățăturii marxist-leniniste despre școală și educație.

Școala noastră are azi și propria sa experiență. Din 1948, pînă în 1954-1955 ea și-a croit un drum și a cules învățăminte. Învățătura marxist-leninistă și pedagogia sovietică ne învață că în mersul progresiv al vieții sociale există legi de dezvoltare obiectivă, de care trebuie să ținem seama cu toții deopotrivă. Dar norme rigide nu există. Concretizarea planurilor oricărei acțiuni sociale trebuie urmărită cu ochii

deschiși, atenți la condițiile specifice de viață, atenți totodată la scopul spre care purtăm acțiunea.

Șapte ani de aplicare a „reformei" școlare din 1948, în acest spirit, s-au desfășurat, iar la sfîrșitul acestei perioade s-au cules roadele. Partidul și guvernul au ținut ca acest moment să nu treacă, fără a-l folosi cum se cuvine. Astfel anul 1956 a însemnat un an de analiză a muncii, depusă pînă la această dată, analiză la care au participat: masa cea mare a cadrelor didactice din învățămîntul elementar și mediu, în reuniuni anume convocate, organele de conducere și control ale Ministerului Învățămîntului, reprezentanți ai părinților și celor interesați în educația tineretului, organele de partid și de stat. Rezultatul acestor consfătuiri a fost o Hotărîre a Partidului și Guvernului din 13 iulie 1956, pentru îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală.

Hotărîrea din anul trecut a scos în evidență unele lipsuri în aplicarea legii din 1948, a arătat cauzele și a stabilit măsurile de îmbunătățire. Vom arăta cîteva din aceste măsuri.

În primul rînd, pentru a înlătura supraîncărcarea elevilor și efectele ei dăunătoare, durata școlarității în școala de cultură generală s-a ridicat de la 10 la 11 ani, s-au creat două secții în ultimele două clase (secția reală și secția umanistică), elevii putînd să-și aleagă după aptitudini pe una din ele și s-au dat indicații pentru o mai rațională împărțire a timpului între activitatea școlară și cea extrașcolară. Pentru îmbunătățirea conținutului și ridicarea nivelului la învățătură s-au luat de asemenea unele măsuri, ca de pildă: introducerea unor obiecte noi (geologie, matematici superioare), reglementarea introducerii unei limbi străine pe lîngă limba rusă, chiar din clasa a V-a, instituirea concursului pentru manualele didactice, introducerea treptată a politehnizării învățămîntului ș. a. În sfîrșit, hotărîrea prevede măsuri și pentru întărirea și orientarea muncii ideologice și a muncii educative din școli. Citățm despre acestea: îmbunătățirea conținutului ideologic al învățămîntului din școala medie prin introducerea în planul de învățămînt al acesteia a unor discipline ca filozofia (marxist-leninistă), logica și economia politică, introducerea treptată a învățămîntului mixt ș.a.

Este necesar credem să arătăm că Hotărîrea din 1956 a fost posibilă pentru că, o dată cu dezvoltarea învățămîntului nostru, cadrele noastre didactice au crescut și ele și au putut ele însile să-și dea seama de progresul realizat, ca și de lipsurile sau greșelile săvîrșite pe parcurs. În consiliile pedagogice, în cercurile și cabinetele metodice sau în reuniunile raionale, ele au frămîntat critic și autocritic propria lor muncă, precum și experiența școlii sovietice. În acest fel s-au pus bazele unei gîndiri pedagogice noi, în masa cadrelor didactice. Fără să exagerăm și fără să ascundem lipsurile, putem totuși să spunem că, prin propria noastră experiență, luminată continuu de învățătura marxist-leninistă și de pedagogia sovietică, gîndirea pedagogică nouă, științifică este un fenomen de masă azi în rîndul cadrelor didactice de la noi. Pe această temelie a fost posibilă și o activitate științifică proprie, în domeniul pedagogiei, care a început și se dezvoltă mulțumitor. Ea a ajutat și la

generalizarea experienței bune din ultimii ani, precum și la luarea Hotărîrii din 13 iulie 1956.

În centrul muncii științifice din domeniul pedagogiei, în Republica Populară Romînă se află Institutul de științe pedagogice, Revista de pedagogie, și Gazeta învățămîntului, organ al Ministerului și al Comitetului Central al Sindicatului Muncitorilor din Învățămînt.

Institutul de științe pedagogice a luat ființă tocmai pentru a contribui la dezvoltarea științei pedagogice din țara noastră, prin însușirea sistematică și creatoare a experienței școlare și pedagogice a primului stat socialist, precum și, negreșit, prin generalizarea și popularizarea proprie noastre experiențe.

Institutul de științe pedagogice a luat ființă o dată cu începutul anului 1952, avînd ca model de organizare și funcționare Institutul similar din Kiev. Începîndu-și activitatea, scurtă vreme după punerea în aplicare a noului sistem de învățămînt, Institutul de științe pedagogice a avut ca sarcină să ajute dezvoltarea școlii noastre pe linia indicată de legea reformei școlare. El s-a dezvoltat și s-a definit, am putea spune, o dată cu dezvoltarea și conturarea sistemului însuși.

În primii ani de la înființarea sa (1952-1955), cînd învățămîntul de cultură generală își căuta încă o așezare cît mai potrivită cu realitățile de la noi, munca Institutului a fost îndreptată, îndeosebi, spre alcătuirea de planuri de învățămînt și programe școlare, atît pentru școala elementară și medie, cît și pentru instituțiile de educație preșcolară. Graba cu care s-a lucrat, determinată de nevoi, a făcut ca uneori modelul sovietic să fie copiat aproape mecanic; dar în genere atît Institutul cît și organele Ministerului Învățămîntului au izbutit să ducă și o muncă de creație, așa cum se putea ea face în împrejurările date. Lucrul acesta este valabil nu numai pentru planuri și programe, ci și pentru manuale (multe dintre ele traduse), ca și pentru materialul de îndrumare metodică, atît pentru școlile romînești, cît și pentru cele ale minorităților naționale.

Începînd cu anul 1955 activitatea Institutului de științe pedagogice ca și aceea a Revistei de pedagogie și a Gazetei învățămîntului a intrat într-o fază nouă. Este de fapt o schimbare la față determinată de transformările ce se petreceau în ultima vreme, în mod firesc după șapte ani de nouă viață școlară. Școlile pedagogice noi, cu planuri și programe, în care s-a pus un conținut pedagogic nou, facultățile de pedagogie, organizate în același spirit, institutele de perfecționarea cadrelor, uriașa muncă depusă de Institutul de Studii Romîno-Sovietic și cadrele pregătite în Uniune, la Institutele pedagogice din Moscova și Leningrad — toate își au partea lor de merit în această operă importantă.

De astă dată munca Institutului de științe pedagogice intra pe un făgaș firesc: acela al cercetărilor științifice. Lucrul era posibil din două motive: aveam o realitate școlară și pedagogică nouă, pe care o puteam și trebuia să o studiem, aveam și cadre didactice și de cercetare, care puteau aborda această muncă. Începuturile erau pline de dificultăți și lipsuri, dar un punct de plecare real era, și pe el ne puteam sprijini. Ne-a venit și de astă dată în ajutor tot experiența sovietică.

Vizita făcută în 1955, de către un grup de lucrători ai învățămîntului, în frunte cu Ministrul Învățămîntului, ne-a fost de un mare și real folos în această privință.

Au trecut de la cotitura din 1955 numai doi ani. În acest scurt răstimp s-au realizat la noi primele fructe proprii noi în domeniul pedagogiei generale și metodicilor de predare. Realizarea cu toate lipsurile, de care sîntem conștienți, este, după părerea noastră, remarcabilă și promițătoare. Ținem să subliniem faptul că, în acești ani, în afară de lucrările tipărite, în domeniul educației, metodicilor de predare și istoriei pedagogiei, acum s-au organizat și ținut, urmînd pilda pedagogiei sovietice, primele două sesiuni științifice ale Institutului de științe pedagogice și primele sesiuni de „Lecturi pedagogice", atît pe plan regional, cît și pe plan central. În țara noastră există azi nu numai o școală nouă, dar și o mișcare pedagogică nouă, în cadrul pedagogiei noi științifice, inițiată și reprezentată cu atîta strălucire de școala și pedagogia sovietică.

★

Cum a fost și cum este folosită acum mai ales experiența școlii și pedagogiei sovietice în țara noastră de către cadrele didactice și cercetători?

Se poate răspunde din mai multe puncte de vedere la această întrebare. Se poate face chiar, la ora actuală, o privire retrospectivă, bogată în date interesante, pe care le putem găsi în paginile ultimilor ani, atît în Revista pe pedagogie, cît și în Gazeta învățămîntului. În cele ce urmează vom da cîteva aspecte pe care le socotim mai esențiale: folosirea experienței pe latura de educație generală, folosirea ei în domeniul didacticii și metodicii, cum ne ajută experiența sovietică să fructificăm propria noastră experiență.

Ne gîndim însă, înainte de toate, să facem o remarcă. Pentru multe din cadrele noastre didactice, tot ceea ce au învățat despre școala din Uniunea Sovietică, plutea adesea într-un nor de abstracțiuni, cîtă vreme nu aveau ceva realizat concret în fața ochilor. De aceea de mare folos ne-au fost pedagogii sovietici, care ne-au vizitat țara, pentru a ne expune din sursă mai autentică experiența lor; de și mai mare folos au fost vizitele cadrelor noastre didactice în Uniune și mai ales cele ce s-au pregătit temeinic acolo. Un fost aspirant romîn la Universitatea din Leningrad, în primii ani de după 1948, numea pe drept cuvînt, anii săi de studii în Uniunea Sovietică, „o călătorie în lumea viitorului". Și, pentru noi, lucrurile stau astfel. „Trăind în U.R.S.S. ai senzația clară că trăiești viitorul tot mai apropiat al patriei tale. Totul este nesfîrșit de interesant, viu și plin de semnificație. Bucuria lăuntrică este cu atît mai mare, cu cît, admirînd înfăptuirile socialismului, implicit gîndești: așa va fi și la noi". Acestea sînt cuvintele fostului aspirant, astăzi conferențiar la Universitatea din București. Un fost student de la Institutul Pedagogic V. I. Lenin din Moscova spune la rîndul lui: „Nu-i voi uita niciodată pe colegii, nici pe profesorii mei, nu voi uita niciodată Moscova... Lucrez acum la Institutul pedagogic din București. Fiecare

problemă nouă care se ivește în munca mea, îmi aduce aminte nu numai de cunoștințele pe care le-am strîns în școala sovietică, dar și de felul cum m-au învățat profesorii sovietici".

Asemenea contacte directe, oricît de puține, au adus în fața noastră puterea exemplului. Ele au întărit ceea ce s-a făcut, pe scară mai largă, prin informarea de cărți și reviste.

Pentru însușirea cunoștințelor de pedagogie generală, științifică, de un real și mare folos au fost cadrelor didactice, din Republica Populară Romînă, manualele sovietice de pedagogie generală (Kairov, Ogorodnikov și Șimbirev, Esipov și Goncearov, Gruzdev, Ceavdarov) dintre care primele două au fost traduse și publicate în limba romînă. Același lucru se poate spune și despre manualul de istoria pedagogiei al lui Medînski, care a fost folosit pentru alcătuirea unui manual romînesc cu același conținut. La acestea trebuie să adăugăm în sfîrșit nemăsuratul serviciu pe care ni l-a adus contactul direct cu literatura curentă pedagogică din Uniunea Sovietică, — lucrările de proporții mai mari ca și broșurile mai mici, precum și revistele de specialitate. Atît Revista de pedagogie, cît și Gazeta învățămîntului, alături de publicațiile Institutului de Studii Romîno-Sovietic, au ținut încontinuu în curent cadrele noastre didactice și de cercetători, în contact viu cu pedagogia sovietică.

De cel mai mare folos pentru noi însă, pentru promovarea unei gîndiri pedagogice noi și pentru inițierea unei acțiuni experimentale și de aplicații sistematice, în spiritul pedagogiei științifice marxist-leniniste, a fost cunoașterea marilor pedagogi, întemeietorii pedagogiei sovietice: Nadejda Konstantinovna Krupskaia, Anton Semionovici Makarenko și Mihail Ivanovici Kalinin.

Nadejda Konstantinovna Krupskaia a fost cunoscută de cadrele noastre didactice progresiste încă din primul deceniu de după Revoluția din Octombrie. Opera ei a putut fi cunoscută însă direct și mai bine numai după eliberarea noastră. Acum s-au tradus și publicat „Despre pionieri" și „Opere pedagogice alese", iar un număr de studii i-au fost consacrate în periodicile de specialitate. La început, opera pedagogică a N. K. Krupskaia a fost căutată mai ales pentru ideile ei înnoitoare, privitoare la educația preșcolarilor. În ultima vreme ea este cercetată și pentru probleme mai generale și de mare actualitate, ca învățămîntul mixt și învățămîntul politehnic. Actualitatea acestor probleme credem că va face ca interesul pentru opera pedagogică a tovarășei de viață a marelui Lenin să fie mai mult în atenția noastră.

Problema învățămîntului mixt s-a dezbătut la noi, în mod deosebit, cu prilejul discuțiilor, care au premers hotărîrea Partidului și Guvernului, relativ la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală. Între măsurile preconizate de hotărîre era și introducerea învățămîntului mixt. De fapt peste 90% din școli, — cele din orașele mai mici și din sate erau deja mixte. Numai cele din centrele mari erau diferențiate în școli medii de băieți și școli medii de fete. Argumentele aduse de adversarii sistemului mixt erau diferite, dar ei înșiși, acești adversari, erau, în special, din mediile mic-burgheze. Ceea ce este semnificativ

și arată cîtă dreptate avea Krupskaia că problema trebuie să fie privită în primul rînd din punct de vedere ideologic, legată de lupta pentru egalitate deplină a femeii cu bărbatul. Krupskaia a scris mai demult aceste adevăruri, dar nouă ne-au trebuit în special acum și ne-au folosit din plin, atît înainte cît și după Hotărîrea citată.

Același lucru putem spune și în ce privește problema învățămîntului politehnic. Aci, după cum se știe, Krupskaia a fost aceea care ne-a transmis gîndurile marelui Lenin cu privire la politehnizarea învățămîntului. Multe cadre didactice din Republica Populară Romînă, care de doi ani experimentează în școlile lor introducerea învățămîntului politehnic, ne mărturisesc ajutorul pe care l-au avut din lectura operelor Nadejdei Konstantinovna, cu deosebire în ce privește înțelegerea teoretică, principială a problemei. Asemenea mărturisiri avem în special de la școlile de bază ale Institutului de științe pedagogice.

Anton Semionovici Makarenko a avut, pînă acum o situație oarecum deosebită. Aproape necunoscut la noi înainte de război, el s-a bucurat dintr-o dată de o mare răspîndire și apreciere după război. Încă înainte de 1948, dar mai ales după, au fost traduse și tipărite principalele sale lucrări: Poemul pedagogic, Steaguri pe turnuri, Cartea pentru părinți, trei volume din Opere pedagogice alese. Au fost traduse și publicate apoi lucrări despre Makarenko, de o deosebită atenție bucurîndu-se aceea a lui N. Fere (Dascălul meu) și aceea a F. Vigdorova (Drumul în viață). În sfîrșit un însemnat număr de studii i-au fost închinate de către cercetătorii romîni. Unele dintre ele sînt cercetări proprii, făcute în spiritul învățăturii sau experimentînd ideile lui Makarenko. În această categorie se clasează de pildă lucrarea „Munca dirigintelui", alcătuită sub conducerea științifică a Institutului de științe pedagogice.

Problema care, în mod deosebit, a fost experimentată și despre care s-a și discutat mai mult, dintre problemele ridicate de Makarenko, este aceea a colectivului, atît colectivul în general, cît și colectivul sau activul de elevi mai buni, formarea tradițiilor școlare, realizarea liniilor de perspectivă ș. a. În unele școli s-au făcut experiențe interesante în acest sens.

Dăm un exemplu, între altele, o experiență încununată de succes, la Școala nr. 15 mixtă din Cluj. Dirigintele clasei a VI-a, în anul școlar 1955-1956 și-a propus să aplice la clasa sa principiul liniilor de perspectivă, într-un mod planificat și gradat. Prima perspectivă pusă în fața elevilor: aranjarea unei clase înfrumusețate, după un plan discutat mai dinainte, prezentat în culorile cele mai atrăgătoare. S-a dat termen o săptămînă și termenul a fost respectat. La data fixată pentru „preluarea" operei, elevii s-au văzut în fața unei adevărate surprize. Au văzut și s-au convins că pot face mult. A doua perspectivă: curățenia clasei, întreținerea clasei ca atare, în astfel de condiții, dar și a elevilor. S-a organizat pentru aceasta o „săptămînă a curățeniei", care a dat rezultate tot așa de bune. O a treia perspectivă în sfîrșit: pregătirea pomului de iarnă, într-o atmosferă de strînsă legătură între clasă (școală) și familiile elevilor. Și această perspectivă a fost realizată. Dirigintele clasei a VI-a a Școlii nr. 15 din Cluj, a putut verifica astfel justețea ideilor lui Ma-

karenko și și-a putut formula procedee concrete de lucru, care să-l ajute mai departe în muncă. Pe el și pe alții evident.

În aplicarea ideilor lui Makarenko se ivesc uneori și controverse: să închegăm întîi colective de clasă (primare) și apoi pe cel al școlii, sau să mergem concomitent. Makarenko este clar în această privință. Totuși unele cadre (diriginți) nu s-au lăsat convinse după cît se pare decît pe baza experienței.

În ultimii doi ani Makarenko a fost utilizat pentru lămurirea unor noțiuni pedagogice care erau însă neclare pentru unele cadre de pedagogi: educația în și prin muncă, disciplina, privită ca rezultat al întregului proces de instrucție și educație, exigența unită cu respectul față de personalitatea elevului etc. Cu mult folos au fost aplicate apoi ideile lui A. S. Makarenko în domeniul educației tineretului inadaptat, în coloniile speciale organizate în acest sens. Aci s-a cules chiar o experiență, care așteaptă să fie cercetată și generalizată.

Asemenea probleme sînt, de altfel, scoase în evidență de viața însăși, în momentul de față la noi. Procesul instructiv-educativ, prin școală ca și prin celelalte instituții de educație se află acum la o cotitură: după realizări mai mult în extensiune se trece la realizări de adîncime, mai temeinice. Makarenko este un bun ghid pentru o astfel de operă. Semnificativ în această privință este poate și faptul că Makarenko începe să aibă în Republica Populară Romînă, imitatori de o anumită factură. Unele cadre didactice încep să-și expună experiența școlară și mai ales de părinți, în forma seducătoare a „Poemului", „Steagurilor" sau „Cărții pentru părinți". De altfel, asemenea unui Rabelais, Rousseau, Pestalozzi sau Cernîșevski, Makarenko are și avantajul pedagogului dublat de un mare literat. Romanele sale pedagogice îl fac accesibil, în cel mai înalt grad, nu numai pentru specialiști, ci și dincolo de granițele specialității. „Poemul" și „Steaguri" se bucură de o largă popularitate în masele de cititori obișnuiți, din Republica Populară Romînă, iar filmul realizat după „Poemul pedagogic" a fost vizionat și gustat ca o adevărată capodoperă a geniului.

Alături de Krupskaia și Makarenko, de o largă difuzare în țara noastră, s-a bucurat și Mihail Ivanovici Kalinin, cu opera sa „Despre educația comunistă". Dacă Krupskaia și Makarenko au fost folosiți cu deosebire în domeniul activității instructive a școlii, Kalinin este de un real folos în domeniul activității extrașcolare pentru educația cetățenească a tineretului, în spiritul moralei comuniste, a patriotismului socialist și a internaționalismului proletar. Asemenea probleme se pun și în școala medie, dar ele sînt foarte actuale pentru învățămîntul superior și pentru masa mare a tineretului muncitor. Aci Kalinin este și va fi mereu un prieten și un ghid cu bogată experiență, plin de tact, și înțelepciune.

Krupskaia, Makarenko și Kalinin — iar împreună cu ei autorii de manuale și studii de pedagogie generală, dintre care pe unii i-am pomenit mai sus — sînt nume de circulație curentă în lumea oamenilor de școală și cercetători în pedagogie din Republica Populară Romînă. Îi cunosc și-i folosesc educatorii și oamenii de știință din domeniul pedagogiei, indiferent de specialitatea lor. În afară însă de

aceştia, un număr important de autori şi lucrările lor, se bucură de o preţuire nu mai puţin mare, dar în cercul mai restrîns al specialiştilor. Pentru aceştia unele lucrări de didactică şi metodică au devenit adevărate cărţi de căpătîi. Aşa au fost şi sînt de pildă lucrări ca „Şcoala elementară", culegere de studii de sub redacţia lui Malîşev, „Organizarea activităţii instructiv-educative în şcoală" de I. K. Novikov, iar în ultima vreme „Învăţămîntul politehnic în şcoala de cultură generală" de sub redacţia lui M. A. Melnikov şi M. N. Skatkin.

Trebuie să arătăm însă că munca în această direcţie n-a fost nicidecum uşoară. Aşa cum ne relata un bun profesor de matematică, în această direcţie au fost două ţeluri de urmărit de către fiecare cadru didactic: să-şi restructureze materia, ca atare, în lumina materialismului dialectic şi a materialismului istoric, şi să-şi însuşească metodica obiectului său de studiu. Pentru mulţi dintre noi, ne spunea acelaşi profesor, prima sarcină este încă sarcina cea mai importantă, mai ales acest lucru căutăm în lucrările autorilor sovietici.

La unele obiecte de studiu orientarea ideologică a fost şi mai accentuată şi uneori şi destul de dificilă. Este cazul cu ştiinţele naturale de pildă, unde, pe lîngă multe probleme clare sînt unele, fundamentale, în care discuţiile controversate sînt aprinse, chiar între savanţii care stau pe poziţia materialismului dialectic. Este, pentru cadrele noastre didactice, o dificultate în plus, dar tocmai aceasta le şi demonstrează limpede că poziţia materialist-dialectică nu se împacă nicidecum cu atitudinile dogmatice, că cere ochii mereu deschişi şi mintea veşnic trează.

Toate treptele de învăţămînt, toate formele şi toate disciplinele au făcut apel la bogata şi luminoasa învăţătură a pedagogiei sovietice. În toate ea a creat un climat şi a dat orientarea, care a făcut ca „La poalele Olimpului", îmbîcsit de rămăşiţele pedagogiei vechi, să ia naştere o mişcare şi o gîndire pedagogică de masă, pe care şcoala noastră se poate azi sprijini cu încredere.

În domeniul educaţiei preşcolare şi al şcolii elementare (clasele I-IV) cîteva nume merită să fie pomenite, ca unele de care este legată o rodnică experienţă învăţătorească azi. Pentru educaţia preşcolară, de mare folos au fost cadrelor noastre de educatoare, lucrarea „Pedagogia preşcolară" de Leuşina, Sorokina şi Uşova, precum şi „Îndrumătorul pentru educatoarele grădiniţelor de copii", prelucrare după modelul sovietic, care a constituit şi constituie încă programă şi ghid practic pentru educaţia preşcolarilor noştri. Pentru primele clase elementare, foarte cunoscute sînt printre cadrele didactice „Metodica aritmeticii" de A. S. Pcelko, „Metodica istoriei" de V. G. Karţov şi „Metodica limbii ruse" de N. P. Kanonikin şi N. A. Scerbakova, care a fost folosită iniţial pentru alcătuirea unei „Metodici a limbii romîne". Nu putem trece cu vederea apoi ajutorul permanent pe care-l au cadrele didactice respective din partea unor reviste sovietice de specialitate ca: „Doşkolnoe vospitanie" şi „Nacialnaia şkola" pe care-l aduce pe alt plan — cel general — revista „Sovetskaia pedagoghika".

Trecînd la treptele următoare ale şcolii de cultură generală (clasele V-XI), ne găsim aproape în imposibilitatea de a da o imagine exactă

a bogăției de material sovietic, care a stat și stă la dispoziția cadrelor, în fiecare disciplină sau obiect de învățămînt. Vom fi nevoiți să dăm numai cîteva date, fără pretenția de a fi putut, întotdeauna, să le dăm măcar pe cele mai importante.

În domeniul științelor naturii putem pomeni astfel de un Bradis, pentru matematici, de un Znamenski pentru fizică, de Șapovalenko pentru chimie, Gorbunov pentru științele naturale, Erdeli pentru geografie. Meritul acestor lucrări a constat mai întîi în îndrumarea metodică propriu-zisă. Prin ajutorul acesteia cadrele noastre didactice, înțelegînd că fiecare metodică este o disciplină aparte, generalizînd experiența didactică legată de un conținut precis, ajung ele însile să fie nu numai cadre de predare dar și cercetători, — cercetători pentru ei, ca și pentru alții, pentru obiectul respectiv. Dar metodicile citate au fost de un folos tot așa de mare, cel puțin și dintr-un punct de vedere mai general și ideologic. Atît în domeniul matematicii, fizicii și chimiei, cît și în acela al științelor naturii, cadrele didactice au putut să deprindă măiestria de a scoate în evidență baza materială a existenței lumii și a orienta astfel just, a forma la tineretul nostru o concepție justă despre lumea înconjurătoare.

Ceea ce este nou pentru fiecare profesor din țara noastră astăzi, în materie de metodică, este faptul că, mai ales în învățămîntul mediu, astăzi el are, pe cîtă vreme în trecut nu avea, metodica obiectului său. Am început prin traduceri din limba rusă; acum, alături de metodica tradusă, începe să apară și una extrasă din experiența școlii noastre. În domeniul științelor naturii avem acum și o situație specială: metodicile sovietice chiar se înnoiesc cu material nou, privind politehnizarea învățămîntului. Aici am putea să aducem și noi, contribuția noastră, dacă experiența nu ar fi fatal mai limitată, din multe puncte de vedere. Ne străduim totuși.

Un lucru pe care cadrele noastre didactice l-au învățat de pe acum, este să nu confunde politehnizarea cu profesionalizarea și de aceea nici obiectele de studiu sistematic (fizica, chimia, botanica sau zoologia) nu sînt amenințate a deveni prematur tehnologii speciale. Pedagogii noștri au învățat din exemplul pedagogilor sovietici să păstreze învățămîntului de cultură generală caracterul său sistematic, legîndu-l totodată, tot mai strîns de practică, de aplicațiile lui la procesul de producție.

Și au mai învățat un lucru cadrele noastre didactice, din experiența sovietică: să aplice politehnizarea învățămîntului cu mult simț al realității, după împrejurări sau posibilități, dar păstrînd esențialul. În felul acesta mișcarea pentru politehnizare a învățămîntului are un orizont deschis mult mai larg.

Cele spuse despre științele naturii sînt valabile și pentru științele despre societate. Aci de un real folos pentru cadrele didactice, care predau istoria de pildă, ca și pentru cercetătorii în domeniul predării istoriei, este acum lucrarea „Tipurile de lecții la istorie" de A. A. Vaghin, după cum pentru limbă și literatură a fost folosită mult „Metodica predării limbii ruse" de N. S. Pozneakov. În acest domeniu, ca și în cel al științ-

țelor naturii, o informație bogată și utilă au găsit în fine cadrele didactice în revistele sovietice care se ocupă de conținutul și metodica fiecărui obiect de studiu. E desigur calea care i-a întărit și mai mult în convingerea, pe care trebuie s-o avem cu toții, că fiecare metodică este, în ultima analiză o disciplină, care trebuie considerată separat, legînd-o însă strîns de obiectul de studiu pe care-l servește, ca și de experiența vie a catedrelor. Aceasta nu înseamnă că, pe deasupra tuturor obiectelor de studii nu sînt și probleme care le privesc pe toate deopotrivă. Asemenea probleme sînt. Și ele au fost discutate în presa sovietică de specialitate, iar noi le-am urmărit cu mult interes. În această categorie a fost vechea ca și mai noua problemă a metodelor de predare, care se dezbat acum și la noi, în presă ca și în reuniuni consacrate lor anume.

Așa cum am mai arătat însă, cadrele noastre didactice și de cercetători ies acum din stadiul în care dominantă să fie informarea. În toate ramurile de activitate școlară și pedagogică asimilăm, pentru ca la rîndul nostru să putem cerceta și aduce contribuția noastră proprie. Mai întîi la ceea ce este absolut necesar să facem, — adaptarea ideilor avansate ale școlii și pedagogiei sovietice la condițiile școlii noastre, apoi, în măsura posibilităților, să putem realiza și lucrări mai originale. Va fi aportul nostru la efortul comun al pedagogilor, ce luptă pentru o școală nouă pusă în slujba lumii noi socialiste. Realizări în această privință, modeste desigur, avem de pe acum. Sperăm că ele nu vor întîrzia să fie mai numeroase și calitativ mai bune.

Un singur domeniu este rămas mai în urmă între toate, dar acesta este și cel mai pretențios: acela al problemelor teoretice, privind bazele generale filozofice ale pedagogiei. În această direcție noi ne-am mulțumit pînă acum să privim mai de departe marile și importantele discuții care s-au purtat în Uniunea Sovietică în ultimul deceniu. Problemele în acest domeniu sînt ispititoare, dar și răspunderea este mare. Este un domeniu în care te avînți adesea cu speranțe mari, pentru a te alege pînă la urmă numai cu constatarea că trebuie lichidată o iluzie. Dar lupta sau munca trebuie totuși duse, pentru că este vorba de stabilit țeluri supreme și drumurile ce duc spre ele. În ultima vreme cercetătorii noștri au început și ei să îndrăznească a păși în această direcție, cu mai mult curaj.

★

Și acum o scurtă concluzie, la o expunere nici ea prea lungă și mai ales prea cuprinzătoare. Problemele ridicate, fiecare din ele, ar merita, poate, să fie reluate și discutate mai pe larg, — în special cele din ultimul capitol.

O primă observație ce ni se impune, după părerea noastră, este privitoare la natura contactului nostru cu pedagogia și școala sovietică, înainte și după eliberarea noastră din lanțul imperialist și de sub jugul fascist. Pînă la eliberare, cele trei faze de care am vorbit, au realizat un lucru: crearea unui climat de înțelegere pentru marea experiență pedagogică și școlară ce se săvîrșea în Uniunea Sovietică. S-a realizat ceva mai mult, pregătirea elementelor de avangardă, încadrate sau

nu în partid, care aveau să militeze imediat, pentru punerea în aplicare și la noi a acestei experiențe. Nici climatul de care vorbim și nici avangarda nu erau cantitativ satisfăcătoare. Condițiile de luptă erau grele și informațiile erau puține dar calitatea a suplinit în mare măsură cantitatea. Datorită acestui element noi am putut, cum spune undeva tov. Gh. Gheorghiu-Dej, să construim mai ușor ceea ce, altfel, ne-ar fi costat și timp și trudă mai mare.

După eliberare, informarea și formarea noastră, în legătură cu experiența școlii și pedagogiei sovietice, au trecut la o fază nouă. Ceea ce înainte nu se putuse face, decît pe un plan cu totul redus, acum se putea face și s-a făcut în proporții de masă. Ceva mai mult, după 1948, noi am putut trece cu toate pînzele deschise în faza de construcție a unei școli noi, socialiste, necesare construirii socialismului, pe care statul democrat popular îl inițiia acum. În anii care au urmat, noi am putut să dăm ființă acestei școli noi, s-o formăm pe ea, și, în munca aceasta constructivă, să ne formăm și pe noi înșine.

Este cazul să spunem că acum, în fața noastră, stă o sarcină nouă de o uriașă importanță, pe care n-o putem ocoli. Pînă acum noi am muncit și am luptat, dar înaintea noastră au mers și ne-au deschis drum alții. Noi știm că victoria obținută de aceștia n-a fost un marș triumfal, ci o victorie obținută cu lupte grele, cu tatonări și greșeli, cu grija mai ales de a nu compromite o cauză care era cauza noastră a tuturor. Și n-au compromis-o. Mai mult decît atît, prestigiul de care se bucură azi Uniunea Sovietică în toate privințele ne arată în ce măsură și victoria a fost mare. Cît despre școală și pedagogie, într-un moment în care pedagogia și școala burgheză nu mai pot da nimic original, într-un moment cînd nu găsești un nume de care să ți se anine atenția și de care să fie legate, ca altădată, fapte vrednice de reținut pentru opera mare de educare a omului, în Uniunea Sovietică se pun și se rezolvă probleme, s-au ridicat și se ridică oameni care vor rămîne în istoria gîndirii școlare și pedagogice.

Iar sarcina, pentru noi, este aceasta: ceea ce pînă acum a făcut aproape exclusiv Uniunea Sovietică, acum este o datorie pentru noi toți. Trebuie noi toți să ducem mai departe această muncă. Lagărul socialismului și democrațiilor populare în frunte cu Uniunea Sovietică, trebuie să formeze un tot unitar de luptă și creație, care să ducă mai departe opera deja măreață prin proporțiile și trăinicia ei. Linia generală este, se înțelege, una, deși căile de a o înfăptui pot să difere de la loc la loc, după cum pot diferi și unele aspecte dictate de asemenea de împrejurări.

Cum se poate înfăptui acest deziderat? Și aci căile și mijloacele sînt după părerea noastră numeroase. Important este să se treacă mai sistematic la această lucrare de strîngere a rîndurilor, așa cum deja s-a făcut în alte domenii ale vieții noi, în economie, ca și în domeniul culturii. Dacă răspunderea, pentru viitor, este comună, trebuie să deliberăm în comun asupra țelurilor comune și să făurim și instrumentul comun de lucru în acest sens. Momentul actual istoric, aniversarea celor patruzeci de ani, care au trecut de la Marea Revoluție Socialistă din Octombrie ne cere acest lucru.

ŞTIINŢA PEDAGOGICĂ SOVIETICĂ LA A 40-a ANIVERSARE A MARII REVOLUŢII SOCIALISTE DIN OCTOMBRIE*

Acad. prof. N. K. GONCEAROV
Vicepreşedinte al Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R.

Popoarele Uniunii Sovietice, întreaga omenire progresistă sărbătoresc o măreaţă dată din istoria dezvoltării societăţii umane — cea de a 40-a aniversare a Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie.

Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie constituie o piatră de hotar, începutul unei epoci noi a societăţii umane. În mersul istoric progresiv al omenirii au avut loc necontenit revoluţii şi atunci cînd ele au fost revoluţii adevărate şi nu revoluţii sau lovituri de palat, au exercitat totdeauna o influenţă binefăcătoare nu numai asupra ţării unde au avut loc, ci şi asupra multor altor ţări. Un exemplu în această privinţă îl constituie revoluţia franceză din 1789-1793. Totuşi, rezultatele revoluţiilor au fost folosite în primul rînd de clasele avute; în locul unor forme de exploatare au apărut altele, mai rafinate, învăluite într-un fler democratic şi adesea sprijinite de către ideologia religioasă creştină sau alte ideologii.

Ceea ce deosebeşte în principiu Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie de toate celelalte revoluţii este faptul că această revoluţie a fost o revoluţie socialistă: ea a fost înfăptuită de clasa muncitoare în interesul întregului popor muncitor, în scopul lichidării oricărei forme de exploatare a omului de către om, în scopul construirii noii societăţi comuniste fără clase. Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie a adus cu sine nu numai o cotitură politică şi economică radicală; ea a exercitat o uriaşă influenţă asupra dezvoltării continue a ştiinţei, culturii şi ideologiei în sensul cel mai larg. Marxismul ca ideologie a clasei muncitoare a dobîndit pentru prima dată nu numai posibilitatea de a înfăptui în practică construirea noii societăţi, ci şi extrem de bogate posibilităţi ale dezvoltării şi aplicării creatoare continue.

Construirea noii societăţi socialiste s-a desfăşurat şi se desfăşoară pe baza ştiinţei celei mai înaintate şi mai revoluţionare — marxism-leninismul. Folosirea legilor obiective ale ştiinţei în construirea noii societăţi dă rezultate strălucite.

În construirea noii societăţi un loc important îl ocupă problema reeducării şi a educării omului nou. În ultimă instanţă poporul este acela care rezolvă toate problemele vieţii societăţii. Poporul este creatorul istoriei.

---

* Articol scris pentru Revista de pedagogie.

Cu cît poporul este mai conștient, mai cult și mai instruit, cu atît mai activ participă el la viața creatoare de zi cu zi.

Marea Revoluție Socialistă din Octombrie a creat premizele necesare pentru reeducarea și educarea omului, pentru dezvoltarea tuturor capacităților sale creatoare. La rîndul lor, oamenii educați în spiritul ideologiei marxist-leniniste și care înțeleg sarcinile construirii societății noi, comuniste, exercită o uriașă influență asupra dezvoltării forțelor de producție ale țării.

Reeducarea și educarea omului nu puteau avea loc nici în condițiile formelor de organizare anterioare, nici în condițiile ideologiei anterioare. Trebuiau create noi forme, cu o orientare cu totul nouă și cu un conținut nou din punct de vedere principial. Dat fiind că educarea omului nou a devenit o foarte importantă problemă de stat, a întregului popor — problemele teoriei și practicii educației în condițiile puterii sovietice au dobîndit o însemnătate deosebită, iar în fața pedagogiei au stat sarcini de mare răspundere. Sarcinile noi din punct de vedere principial în domeniul învățămîntului public au pus în mod imperios problema creării noii pedagogii sovietice. Învățătura marxist-leninistă a devenit fundamentul științific al acestei pedagogii, baza ei metodologică. Marxismul ca știință s-a născut pe baza tuturor realizărilor obținute de omenire. „Marxismul și-a cucerit însemnătatea sa istorică mondială ca ideologie a proletariatului revoluționar datorită faptului că nu a respins cîtuși de puțin cuceririle valoroase ale epocii burgheze, ci, dimpotrivă, și-a însușit și a prelucrat tot ce a fost mai de preț în dezvoltarea de mai bine de două mii de ani a gîndirii și culturii umane. Numai munca necontenită pe această bază și în aceeași direcție, însuflețită de experiența practică a dictaturii proletariatului, ca ultimă luptă a lui împotriva oricărei exploatări, poate fi recunoscută ca dezvoltare a unei culturi cu adevărat proletare". (V. I. Lenin, Opere, vol. 31, Editura de stat pentru literatură politică, București, 1956, pag. 300).

Este pe deplin firesc că apariția și dezvoltarea științei pedagogice sovietice nu puteau să aibă loc fără însușirea critică a moștenirii pedagogice clasice a trecutului. Totuși, sarcina consta nu în a dezvolta și perfecționa pur și simplu pedagogia, ci în a crea treptat o știință calitativ nouă despre educația, instrucția și învățămîntul tinerelor generații, a viitorilor constructori activi ai societății comuniste.

După cum se știe, teoria pedagogică are o lungă istorie a dezvoltării ei. Dezvoltarea teoriei pedagogice n-a avut loc, desigur, pe un drum neted și liniștit, în mers progresiv unitar; tot timpul s-a desfășurat lupta între teoriile vechi, care-și trăiseră traiul, și cele noi, între tendințele idealiste și cele materialiste. Pentru noi este pe deplin lămurit că această luptă n-a fost o luptă autonomă, independentă de condițiile vieții social-economice, de condițiile luptei politice, de practica educației. Lupta ideologică este totdeauna oglindirea luptei economice și politice.

In istoria dezvoltării societății omenești se întîlnesc deseori cazuri cînd lupta ideologică precede schimbări economice și politice radicale. Așa a fost, spre exemplu, în Franța, în ajunul revoluției burgheze de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea. Se știe că Voltaire, Rousseau, Helvetius,

Diderot și mulți alți gînditori și învățați au pregătit din punct de vedere ideologic revoluția burgheză din Franța. Pentru noi este pe deplin lămurit că lupta din domeniul teoriei pedagogice n-a fost niciodată o luptă autonomă, independentă de condițiile vieții social-economice, de condițiile luptei politice, de practica educației. Dar această luptă n-a fost nici o simplă oglindire automată a luptei economice sau politice. Specificul educației ca fenomen social s-a oglindit în felul său în dezvoltarea teoriei pedagogice.

Una din particularitățile apariției și dezvoltării pedagogiei sovietice a constat în aceea că pe baza măreței învățături a lui Marx, Engels, Lenin, pe baza tezelor lor principiale în problemele educației și învățămîntului și prin însușirea în mod critic a moștenirii pedagogice, s-a creat o știință pedagogică sovietică principial nouă. Marx, Engels și Lenin ne oferă în lucrările lor nu numai un bogat material concret privitor la problemele teoriei și practicii educației, ci și modele de aplicare strălucită a metodei dialectice revoluționare în rezolvarea problemelor pedagogice.

După victoria Marii Revoluții Socialiste din Octombrie teoria marxist-leninistă a educației dobîndește treptat o situație dominantă. Clasicii marxism-leninismului ne oferă în lucrările lor explicația științifică a dezvoltării societății și a fenomenelor sociale. Pedagogia ca știință socială a dobîndit o temeinică bază științifică în vederea dezvoltării sale. Totuși, dezvoltarea propriu-zisă a pedagogiei sovietice a parcurs o cale destul de complicată și de grea.

Pedagogia noastră sovietică s-a format și s-a dezvoltat în condițiile luptei ascuțite cu teoriile reacționare, folosind în mod critic toate cuceririle pedagogiei progresiste. Totuși folosirea moștenirii pedagogice a trecutului a avut loc în condițiile unei lupte serioase. Este necesar de remarcat că Rusia prerevoluționară nu dispunea de un număr mare de cadre calificate de lucrători științifici în domeniul pedagogiei. Este bine știut că poporul rus și celelalte popoare, care trăiau pe teritoriul fostului imperiu țarist, au creat lucrări științifice în domeniul pedagogiei, admirabile prin profunzimea lor și strălucite prin forma expunerii. Totuși, aceste teze teoretice n-au putut fi folosite în Rusia prerevoluționară. In universități și în celelalte instituții de învățămînt se țineau cursuri de pedagogie sui-generis, bazate pe teze filozofice idealiste și pe așa-numitele realizări foarte noi ale teoriei pragmatice, ale teoriei neo-kantiene și ale altor teorii pedagogice străine, la modă pe vremea aceea. In primii ani după Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, cînd trebuia creată o nouă teorie pedagogică, noi nu dispuneam încă de un număr suficient de cadre științifice calificate în general, iar cadrele instruite din punct de vedere marxist și care lucrau în domeniul pedagogiei puteau fi numărate pe degete. Este binecunoscut tuturor că P. P. Blonski, S. T. Șațki au făcut multe pentru dezvoltarea școlii sovietice și a științei pedagogice, dar îndată după Marea Revoluție din Octombrie ei au stat, în cel mai bun caz, pe poziții mic-burgheze în tratarea unor probleme importante din punct de vedere esențial în ceea ce privește conținutul învățămîntului și al educației. De aceea nu întîmplător s-au găsit la noi tovarăși care negau tot

ce s-a făcut în trecut, ca fiind chipurile învechit și reacționar, tovarăși care negau chiar școala ca o rămășiță a trecutului. A existat și un alt curent, care considera că e necesar să lăsăm totul așa cum a fost în trecut, că trebuie să existe o pedagogie unică, așa-numita „pedagogie general-umană". Se pare că aceste două curente se excludeau unul pe altul. În realitate, ceea ce le apropia și le unea era neînțelegerea sarcinilor care stăteau în fața țării, neînțelegerea specificului construirii societății noi socialiste, neînțelegerea specificului educării și reeducării omului, neînțelegerea rolului școlii în construirea noii societăți.

Noi n-am privit niciodată dezvoltarea teoriei pedagogice ca fiind ruptă de practica educației. Noua practică a educației și instrucției a pus în fața teoriei pedagogice probleme noi, a abordat o nouă problematică. Înțelegerea nejustă a practicii construirii școlii noi și-a găsit în mod inevitabil oglindirea și în dezvoltarea teoriei pedagogice.

Este necesar de remarcat un fenomen de o importanță esențială petrecut după Marea Revoluție Socialistă din Octombrie: masa uriașă a pedagogilor, mai ales a celor din școlile elementare, se avînta cu sete să-și însușească teoria pedagogică care trebuia să o ajute în construirea școlii noi. Masa pedagogilor vroia să înțeleagă limpede și precis țelurile și sarcinile educării comuniste a tinerei generații, să determine conținutul muncii instructiv-educative, astfel ca școala să fie mai strîns legată de viață, ca ea să fie o parte organică a vieții, ca elevii să dobîndească asemenea cunoștințe pe care să le poată aplica în practica construirii noii societăți.

În căutarea noului conținut al educației și învățămîntului s-a pus pentru prima dată pe scară unională problema creării școlii muncitorești, a școlii muncitorești nu cu numele, ci datorită esenței organizării muncii. Școala muncitorească putea să existe și în societatea burgheză. Școala noastră muncitorească socialistă trebuia să asigure, după părerea învățătorimii, nu numai pregătirea pentru muncă, dar și să lichideze toate piedicile și obstacolele care rupeau școala de viață, trebuia să dea elevilor cunoștințe importante pentru viață. Munca era considerată ca un puternic izvor și mijloc în vederea dezvoltării multilaterale a personalității copiilor. Cercetările în legătură cu noul conținut al instrucției și educației puneau în mod inevitabil problema unor metode și a unor mijloace noi de învățămînt și de educație. Școala veche, școala tocelii și a mustruluielii nu putea să elaboreze în mod științific și pe deplin unitar sistemul metodelor de învățămînt, sistem rezultat din conținutul cunoștințelor și al particularităților de vîrstă ale elevilor. De aceea elaborarea noilor principii și metode de învățămînt a devenit o sarcină a învățătorimii sovietice și, prin urmare, și a științei pedagogice sovietice.

Problemele educației morale au devenit unele dintre problemele cele mai acute. Cum trebuie să fie omul nou, care trebuie să fie calitățile sale, care este rolul școlii în educarea omului nou, prin ce căi și mijloace poate fi educat omul nou, care trebuie să fie concepția lui despre lume și viață, convingerile lui — toate aceste probleme au dobîndit însemnătatea și răsunetul cel mai actual. În ce constă rolul pedagogului în construirea societății noi socialiste și în educarea tinerei generații, care trebuie să fie

relațiile reciproce dintre pedagog și societate, dintre pedagog și familie, dintre pedagog și elevi — toate aceste probleme s-au ridicat în forma cea mai hotărîtă la ordinea zilei și era necesar să li se dea răspunsul cuvenit. Erau necesare documente fundamentate din punct de vedere pedagogic, care să determine direcția în dezvoltarea școlii noi. La elaborarea primelor documente pedagogice care au determinat începutul activității școlii sovietice au participat și lucrătorii din domeniul științei pedagogice și militanții pe tărîm obștesc și pedagogii înaintați care activau pe tărîm școlar. Iată ce spunea în legătură cu această perioadă cunoscutul pedagog sovietic S. T. Șațki: „Era timpul unei lupte pline de înflăcărare, timpul unor discuții îndîrjite, al unor platforme și al unor planuri foarte întinse. Se vedea că pe nimeni nu-l neliniștea faptul că munca era însoțită de uriașe privațiuni materiale. Toți sperau că greutățile vor fi în curînd lichidate și că deocamdată trebuie să lucrăm din răsputeri; de aceea se străduiau cu înfrigurare să întărească, să traducă în viață puternicul avînt al ideilor, al planurilor, al programelor și al formelor pedagogice care nu-și mai găseau loc în capetele oamenilor și care-și căutau aplicarea în practică. A fost o perioadă eroică, spontană, a pedagogiei noastre — nu numai a pedagogiei teoretice, ci și a celei practice".

După victoria Marii Revoluții Socialiste din Octombrie concepția clasei muncitoare asupra rolului și sarcinilor educației, a ideilor pedagogice concepute de Marx, Engels, dezvoltate de Lenin și de Partidul Comunist — dobîndește o situație dominantă și pe baza acestor idei și a practicii vii a construcției socialiste era necesară crearea științei pedagogice.

E necesar să menționăm că știința pedagogică sovietică, în ciuda unei serii de teze greșite ale cîtorva pedagogi, a știut să rezolve într-un mod principial cu totul diferit problema reconsiderării, aprecierii moștenirii pedagogice a trecutului. Pozițiile marxist-leniniste, partinice, de clasă, au dat posibilitatea să se pătrundă adînc științificește în teoriile pedagogice ale trecutului și să se aprecieze just aceste teorii. Studierea unui uriaș material faptic, activitatea creatoare științifică, liberă, au ajutat la crearea unei concepții juste și la analizarea profund științifică a întregii experiențe trecute a omenirii în problemele educației.

Știința pedagogică sovietică constituie o etapă calitativ nouă în dezvoltarea pedagogiei și este totodată continuatoarea legală a tuturor tradițiilor progresiste ale trecutului. Să luăm, pentru a ilustra aceasta, un mic exemplu: Dezvoltarea multilaterală a personalității a fost abordată de mulți pedagogi progresiști ai trecutului. Francezul Rousseau, elvețianul Pestalozzi, germanul Disterweg, italianul Campanello, englezul Robert Owen, rusul Ușinski și mulți alți gînditori și pedagogi progresiști au abordat și au fundamentat necesitatea dezvoltării multilaterale a personalității. Dar acesta a fost mai degrabă un vis științific decît o fundamentare reală și o necesitate obiectivă. Totuși, ideile lor au fost folosite de pedagogia sovietică, care, călăuzindu-se după metodologia marxist-leninistă, a elaborat o nouă și fundamentată teorie științifică a dezvoltării multilaterale a personalității, teorie izvorîtă din necesitățile obiective nemijlocite ale dezvoltării societății noi socialiste sovietice. Se poate spune chiar mai mult și anume că teoriile pedagogice progresiste

ale trecutului și-au găsit răsunetul și folosirea lor în condițiile noastre sovietice.

Marea Revoluție Socialistă din Octombrie și construcția socialistă desfășurată în U.R.S.S. au marcat începutul unei noi epoci în dezvoltarea științei. Pentru prima dată în istoria omenirii s-au creat, în vederea dezvoltării științei, cele mai largi posibilități și s-au trasat sarcini noi, grandioase: „Înainte vreme mintea omenească, tot geniul său creau pentru a da unora toate bunurile tehnicii, ale culturii, și pentru a-i lipsi pe ceilalți de ceea ce reprezintă lucrul cel mai necesar — cultura și dezvoltarea. Acum însă, toate minunile tehnicii, toate cuceririle culturii devin un bun al întregului popor. De-acum înainte, mintea omenească și geniul omului nu vor mai fi niciodată îndreptate ca mijloc de asuprire, de exploatare a omului. Noi știm acest lucru și oare în numele acestei măreție sarcini istorice nu merită să ne consacrăm toate forțele? Oamenii muncii înfăptuiesc această muncă titanică, pentru că în ei se află forțele latente ale revoluției, ale renașterii și ale înnoirii". (Lenin).

Previziunea lui V. I. Lenin s-a împlinit: Cea de a 40-a aniversare a puterii sovietice marchează un uriaș progres al științei.

Știința pedagogică sovietică, chemată să fundamenteze teoretic și să ajute la organizarea justă a educării tinerei generații, a obținut succese uriașe. Pe baza construcției socialiste și o dată cu avîntul rapid al acesteia, au fost create posibilități extrem de favorabile pentru dezvoltarea științei și tehnicii, pentru creșterea cadrelor științifice de pedagogi, pentru avîntul întregii culturi a popoarelor U.R.S.S.

Știința pedagogică sovietică s-a dezvoltat sub conducerea nemijlocită a Partidului Comunist. Știința pedagogică sovietică a crescut și s-a dezvoltat o dată cu creșterea și consolidarea școlii socialiste sovietice.

Marea Revoluție Socialistă din Octombrie și construcția socialistă din U.R.S.S. au marcat începutul unei epoci noi în dezvoltarea științei în general și a pedagogiei în special. Pentru prima dată în istoria omenirii s-au deschis largi posibilități și s-au trasat sarcini noi, măreție, în vederea dezvoltării pedagogiei.

În crearea și dezvoltarea pedagogiei sovietice un loc important îl ocupă lucrările clasicilor marxism-leninismului. În lucrările lui Marx, Engels și Lenin se află tezele principiale cu privire la educație, teze care constituie baza dezvoltării pedagogiei sovietice. În lucrările lui V. I. Lenin, începînd aproape cu cele dintîi și terminînd cu ultimele, ca de exemplu „Pagini din jurnal", se acordă o uriașă atenție programelor învățămîntului, problemelor educației și instrucției tinerei generații. Lucrările lui Lenin privitoare la învățămîntul public au constituit baza dezvoltării pedagogiei sovietice.

Chiar din primele zile după victoria Marii Revoluții din Octombrie, la conducerea învățămîntului public au fost puși eminenți activiști pe tărîmul culturii, oameni de o cultură uriașă și multilaterală, marxiști-leniniști ca Nadejda Konstantinovna Krupskaia și Anatolii Vasilevici Lunacearski. Ei au jucat un rol de frunte în crearea științei pedagogice sovietice.

Nadejda Konstantinovna Krupskaia, eminentă teoreticiană marxistă, mare organizatoare și practiciană, a acordat încă din epoca prerevoluționară o mare atenție elaborării pedagogiei marxiste. Fiind marxistă, ea trata orice fenomen pedagogic din punctul de vedere al intereselor clasei muncitoare, din punctul de vedere al intereselor transformării revoluționare a societății. Este necesar de remarcat rolul deosebit de mare pe care l-a jucat N. K. Krupskaia în dezvoltarea științei pedagogice sovietice, inclusiv a istoriei pedagogiei. Ea era o marxistă cu o cultură strălucită, o remarcabilă organizatoare și practiciană; încă în timpul Rusiei prerevoluționare ea a scris renumita sa lucrare „Învățămîntul public și democrația", în care a arătat relațiile reciproce dintre școală și societate, caracterul istoric de clasă al educației în condițiile societății împărțite în clase, a dezvăluit esența principiilor învățămîntului politehnic și însemnătatea lor în viața socială și în dezvoltarea societății. În condițiile sovietice talentul și capacitățile ei de savantă și organizatoare s-au desfășurat pe deplin. Statul sovietic și Partidul Comunist au pus în fața învățămîntului o sarcină de o importanță uriașă — crearea unei școli noi, socialiste. Cel mai tipic dintre toate documentele acelei perioade, care oglindesc uriașul entuziasm și orientarea comunistă a construcției școlare, îl constituie „Regulamentul privitor la școala muncitorească unică". La elaborarea acestui document au participat mari pedagogi teoreticieni și practicieni. Acest document reprezintă prima încercare de a schița ideile generale în construcția școlii muncitorești noi. În acest document ni se oferă elaborarea teoretică a principiilor școlii noi ca școală ce se construiește pentru prima dată pe baze adevărat democratice, pe bazele muncii și ale învățăturii; astfel s-a format din punct de vedere structural și organizatoric noua școală muncitorească unică. În acest document multe lucruri sînt formulate fără suficientă precizie și claritate, există multe naivități, dar el a constituit, fără îndoială, un jalon foarte important în crearea noii școli socialiste sovietice, precum și o manifestare a tezelor teoretice ale noii științe pedagogice. După 10 ani de la adoptarea acestui document N. K. Krupskaia scria: „După zece ani de construcție școlară, de luptă pentru principiile fundamentale ale învățămîntului, multe lucruri cuprinse în decretul acesta par naive; dar chiar în această naivitate, în fiecare punct, în fiecare paragraf răsună puternica chemare către cea mai măreață revoluție din lume... Ruina, condițiile generale extrem de grele în care a trăit și s-a dezvoltat școala în acești zece ani au împiedicat realizarea principiilor fundamentale în măsura în care această realizare era necesară, iar organizarea în ansamblu a școlii noastre nu s-a schimbat. Decretul creat în toiul revoluției va lumina drumul nostru pînă cînd vom înfăptui pe deplin principiile fundamentale cuprinse în el" („Pe căile spre școala nouă", 1928, nr. 10—12, pag. 27—29).

Aceste principii fundamentale constau în asigurarea dezvoltării multilaterale a personalității, în legarea foarte strînsă a școlii cu viața, în îmbinarea învățămîntului cu munca productivă, în dezvoltarea spiritului activ și a activității proprii a copiilor, în pregătirea cadrelor noi de pedagogi, astfel ca pedagogul să participe cît mai activ la construirea noii societăți.

După cum am arătat mai sus, țara noastră nu dispunea în acea perioadă de un număr suficient de cadre de pedagogi cu o înaltă calificare și instruiți din punct de vedere marxist. Lupta ascuțită de clasă din țară, influența teoriilor pedagogice burgheze și mic-burgheze se făceau simțite. Alături de tezele sale pedagogice juste, foarte interesante și profunde, marele pedagog sovietic P. P. Blonski propovăduia teorii pedagogice mic-burgheze. Pornind de la principiul biogenetic și tălmăcindu-l nejust, el trata problema dezvoltării copiilor, susținînd că în dezvoltarea lor spirituală copiii parcurg toate stadiile de dezvoltare a omenirii. În lucrarea sa „Școala muncitorească" se propovăduiau — în stilul robinsonian — ideile educației prin muncă. Fără îndoială că P. P. Blonski are mari merite în dezvoltarea științei pedagogice. El face primele încercări serioase de a elabora și de a fundamenta în mod științific metodica obiectivă a studierii copiilor. Noi știm că mai tîrziu el a ocupat poziții principial greșite, înlocuind metodele științifice de cercetare în pedagogie prin denaturări pedologice neștiințifice. El a făcut încercarea de a crea programe și manuale școlare noi.

În această perioadă a avut loc apariția unor asemenea „teorii pedagogice", care au primit mai tîrziu denumirea de „stupida teorie antileninistă a dispariției școlii". Reprezentanții acestor teorii au fost V. N. Șulghin și M. V. Krupenina. Neînțelegînd dezvoltarea dialectică a societății și contradicțiile construcției socialiste, ei au născocit teoria potrivit căreia, pe măsura dezvoltării noii societăți socialiste va dispare statul socialist sovietic și o dată cu dispariția statului socialist sovietic va trebui să dispară și școala. De aici ei au tras o concluzie cu caracter „organizatoric" și anume: să facem școală în atelierul uzinei, să trecem de la predarea sistematică a bazelor științelor, la cursuri (lecții) episodice răzlețe subordonate în întregime sarcinilor practice, să transformăm pedagogul într-un simplu consultant. Această stupidă teorie antileninistă a dispariției școlii s-a manifestat în practică și și-a găsit oglindirea în sistemul proiectelor complexe de învățămînt și chiar în programele școlare. Reprezentanții acestui curent nu înțelegeau însemnătatea teoriei marxist-leniniste, subapreciau școala, ei negau în fapte învățătura lui Lenin despre revoluția culturală, despre educarea omului nou.

Izvoarele ideologice ale teoriei antileniniste a dispariției școlii au constat în esență în pragmatism, empirism și în alte teorii idealiste.

Luptînd pentru dezvoltarea științei pedagogice era necesar să se dezvăluie anomalia și pericolul provenite din partea unui grup de teoreticieni pedagogi care negau partinitatea științei pedagogice și care idealizau moștenirea burgheză. Acest curent a primit denumirea de curent deviaționist de dreapta în pedagogie și a fost caracterizat de N. K. Krupskaia în felul următor: „Pe tărîm școlar devierea de dreapta se manifestă prin încercarea de a strecura în școală vechile metode de predare și metodele capitaliste de educație condamnate de știință, de a strecura înțelegerea antileninistă a bazelor științelor, de a rupe pe pedagog și școala de viața obștească" (N. K. Krupskaia, „Succesele și sarcinile noastre pe frontul cultural", „Pentru un învățămînt comunist", 30 ianuarie 1934).

Știința pedagogică sovietică s-a întărit și s-a dezvoltat treptat în lupta împotriva acestor devieri. În 1920 începe minunata activitate pedagogică a lui Anton Semionovici Makarenko. El și-a generalizat în mod strălucit propria sa experiență și a expus-o cu talent, ceva mai tîrziu, în lucrările sale care constituie o parte organică și esențială a științei pedagogice sovietice, un succes și o realizare incontestabilă. Către anul 1930, au apărut în U.R.S.S. o serie de importante lucrări de cercetare în pedagogie. Lichidînd greșelile și lipsurile, A. P. Pinkevici, P. P. Blonski, M. M. Pistrak, S. T. Șațki ș.a. au creat lucrări foarte interesante și originale în problemele educației și învățămîntului.

Partidul Comunist și Comitetul său Central au acordat și acordă întotdeauna o atenție de zi cu zi școlii și științei pedagogice. C.C. al P.C.U.S. a sprijinit și sprijină tot ceea ce este nou, creator în dezvoltarea științei pedagogice, a luptat și luptă cu fermitate împotriva tuturor denaturărilor și devierilor. În hotărîrile sale din 5 septembrie 1931 și din 25 august 1932 a fost dezvăluită de pe poziții marxiste principiale adevărata esență antiștiințifică a stupidei teorii antilenințiste a dispariției școlii, precum și a altor denaturări care au avut loc în teoria și practica construcției școlare. În aceste documente se subliniază că școala noastră sovietică se deosebește principial de vechea școală prin conținutul și prin metodele de învățămînt și de educație. În aceste hotărîri s-a menționat necesitatea studierii scrupuloase și a generalizării experienței pedagogice înaintate, a experienței luptei împotriva metodei proiectelor și a oricăror născociri antiștiințifice în teorie și practică. În aceste hotărîri s-au determinat și sarcinile fundamentale ale științei pedagogice. O atenție deosebită s-a acordat necesității de a elabora și fundamenta din punct de vedere științific conținutul învățămîntului, al acelui învățămînt în stare să asigure un înalt nivel de cunoștințe generale și o serioasă pregătire politehnică absolvenților școlii noastre sovietice; de asemenea s-a acordat o mare atenție metodelor de învățămînt și organizării învățămîntului, intensificării măsurilor cu caracter educativ și influenței educative asupra tinerei generații.

În 1930 țara a trecut la industrializarea economiei naționale. S-a desfășurat cu succes restructurarea agriculturii pe baze noi socialiste. Țara avea nevoie de un număr uriaș de cadre cu înaltă calificare, multilateral pregătite; era necesară analiza științifică a multor probleme. Și în ciuda ritmului extrem de rapid al dezvoltării științei sovietice, inclusiv a pedagogiei, știința a rămas în urma cerințelor practice ale societății socialiste.

În oarecare măsură teoria era ruptă de practică. Iată de ce la 15 martie 1931 C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. a luat hotărîrea privitoare la raportul Prezidiumului Academiei Comuniste, hotărîre ce a avut o mare însemnătate principială pentru întregul front teoretic. Esența acestei hotărîri poate fi rezumată la următoarele:

— în primul rînd, se cerea ca toate forțele cercetătorilor științifici să fie îndreptate spre studierea teoretică a problemelor actuale ale construcției socialiste;

— în al doilea rînd, spre lichidarea ruperii teoriei de practică;

— în al treilea rînd, spre intensificarea luptei împotriva ideologiei burgheze.

In hotărîre se spunea că etapa finală a creării fundamentului economiei socialiste necesită restructurarea întregii munci de cercetare ştiinţifică, subordonarea acesteia faţă de o planificare strictă, crearea unui număr mare de cadre de cercetători ştiinţifici comunişti şi mai ales lichidarea rămînerii în urmă a muncii ştiinţifice faţă de practica construcţiei socialiste. În această hotărîre este menţionată necesitatea ofensivei pe întregul front ideologic, a luptei împotriva influenţei teoriilor reacţionare burgheze şi mic-burgheze. „Ascuţirea luptei de clasă — se spunea în această hotărîre — şi-a găsit în ultimii ani oglindirea sa limpede şi pe frontul teoretic. Influenţa burgheză s-a manifestat sub forma unei serii de teorii antimarxiste şi revizioniste: idealismul de tip menşevic reprezentat de Rubin în economie; teoriile mecaniciste în filozofie, în economie politică şi în alte domenii; idealismul de tip menşevic al grupului lui Deborin în filozofie şi în ştiinţele naturii; pereverzevismul[1] în critica literară. Este necesară încă o activitate neobosită în vederea stîrpirii teoriilor existente în diverse domenii ale ştiinţei şi care oglindesc influenţa burgheză şi influenţa social-democrată. Atenţia şi forţele cercetătorilor ştiinţifici trebuie concentrate asupra analizei teoretice a problemelor construcţiei socialiste şi ale luptei de clasă a proletariatului. Pornind de la principiul leninist al partinităţii muncii ştiinţifice şi al luptei intransigente împotriva teoriilor duşmănoase, cercetătorii ştiinţifici comunişti trebuie să opună totodată rezistenţă simplismului în discuţiile teoretice, înlocuirii discuţiilor teoretice prin logomahii scolastice". („Pravda" din 18 martie 1931).

După cum vedem, această hotărîre a pus în faţa cercetătorilor ştiinţifici sarcini extrem de importante. În noiembrie 1931 a avut loc prima conferinţă unională în vederea planificării activităţii de cercetare ştiinţifică. La această conferinţă s-a subliniat în mod deosebit importanţa şi necesitatea vitală a creării unui plan de stat unic al muncii de cercetare ştiinţifică.

Succesele construcţiei socialiste, ritmul rapid de dezvoltare a întregii economii naţionale au deschis în faţa ştiinţei posibilităţi extrem de favorabile. Aceste documente au avut o legătură directă, nemijlocită, cu avîntul şi dezvoltarea ulterioară a ştiinţei pedagogice. În ţară s-au creat o serie de institute de cercetări ştiinţifice cu caracter pedagogic, cărora li s-a trasat sarcina analizei continue a teoriilor pedagogice, pe baza studierii şi generalizării experienţei înaintate. Încă din anul 1932 a început să se pună problema influenţei dăunătoare a unor aşa-numite cercetări pedagogice. Pe bună dreptate s-a subliniat faptul că teoria antileninistă a dispariţiei şcolii are o variantă pedologică, deoarece pedologii diminuau, subapreciau rolul pedagogului. Totuşi, aceasta era numai o încercare timidă de a îndrepta lovitura împotriva născocirilor mincinoase pedologiste. Dar chiar în anul 1934, în organul central al partidului nostru, ziarul „Pravda", se menţiona că „revelaţiile" teoretice ale pedologilor

[1] Pereverzev — sociolog vulgar.

sînt o aiureală antiștiințifică. În anul 1936 s-a adoptat istorica hotărîre a C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S., privitoare la denaturările pedologice în sistemul Comisariatului poporului pentru învățămînt și al Comisariatului poporului pentru sănătate. În această hotărîre se menționa necesitatea restabilirii drepturilor pedagogiei și ale pedagogilor, se sublinia cu toată hotărîrea necesitatea creării științei marxiste cu privire la copii. Această hotărîre a jucat un rol uriaș în dezvoltarea științei pedagogice.

Atenția partidului și a guvernului față de problemele învățămîntului public și ale dezvoltării științei pedagogice s-a manifestat și prin aceea că în anii primului plan cincinal și la începutul celui de-al doilea cincinal s-au creat numai în sistemul Comisariatului poporului pentru învățămînt al R.S.F.S.R. 22 de institute de cercetări științifice. În ciuda lipsurilor foarte mari din activitatea acestor institute, știința pedagogică din U.R.S.S. s-a transformat tot mai mult într-o adevărată teorie a educației comuniste a tineretului. Deoarece educația comunistă, instrucția și învățămîntul tinerei generații se realizau în primul rînd în școală, se înțelege pe deplin că în centrul atenției cercetărilor a stat activitatea școlii, studierea și generalizarea experienței înaintate a instrucției și educației. N. K. Krupskaia a propus încă în anul 1931 să se restructureze toate planurile de activitate de cercetare științifică. Ea a pus în fața pedagogilor marxiști următoarele sarcini: să culeagă și să sistematizeze materialele scrise de Lenin despre cultură și învățămînt, să strîngă și să sistematizeze moștenirea lăsată de Marx și Engels în problemele educației și învățămîntului, să studieze și să aprecieze problemele de învățămînt tratate de reprezentanții curentului prerevoluționar din Rusia (Belinski, Cernîșevski, Dobroliubov, Herțen, Pisarev, Plehanov și alții).

Cu argumentarea științifică solidă, proprie ei, N. K. Krupskaia a ridicat problema aplicării largi a teoriei marxiste la problemele practice ale educației și învățămîntului, a legării teoriei de viață, de practică. Analizînd dezvoltarea științei pedagogice sovietice și practica construcției școlare, ea scria că „Priceperea de a lega practica de teorie, de a lega problemele mărunte la prima vedere ale luptei zilnice de problemele mari principiale este caracteristică pentru partidul nostru, este caracteristică pentru întreaga activitate a lui Lenin". Și mai departe: „Tradiția legării strînse a teoriei cu practica și a practicii cu teoria a dat partidului nostru uriașe forțe". În folosirea acestei tradiții marxist-leniniste Nadejda Konstantinovna Krupskaia a văzut pe bună dreptate succesul în opera de dezvoltare a științei pedagogice.

După istoricele hotărîri ale C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. cu privire la școală, la lupta împotriva denaturărilor pedologice, știința pedagogică sovietică a rezolvat multe sarcini importante și absolut necesare pentru educația comunistă, pentru învățămîntul tinerei generații. În lucrările oamenilor de știință — pedagogi sovietici — se dă o fundamentare principială a sistemului de învățămînt public, pornindu-se de la posibilitățile și cerințele construcției socialiste. Călăuzindu-se de teoria marxist-leninistă a cunoașterii și ținînd seama de experiența pedagogilor înaintați, s-a creat o didactică nouă. Didactica sovietică tratează altfel conținutul învățămîntului, pornind de la scopul fundamental — dezvoltarea multi-

laterală a personalității. Didactica oferă fundamentarea teoretică a unor metode de învățămînt care asigură creșterea spiritului activ al elevilor. Didactica sovietică pune în mîinile pedagogului o armă care-l ajută să învețe elevii. Dar problema nu se rezumă la aceasta. Didactica sovietică arată pedagogului cum se desfășoară procesul de însușire a cunoștințelor de către elevi. Didactica sovietică folosește o serie de principii abordate de eminenți pedagogi ai trecutului, ca de ex. Komenski, Pestalozzi, Ușinski ș-a. Totuși, aceste principii au dobîndit o cu totul altă fundamentare metodologică, explicare și aplicare practică.

Către anul 1930 au fost abordate și fundamentate în știința pedagogică sovietică principiile și metodele de bază ale educației morale; a apărut o învățătură închegată despre colectivul de copii ca factor de uriașă influență educativă. Este necesar să amintim rolul jucat de Nadejda Konstantinovna Krupskaia în crearea și elaborarea materialelor privitoare la colectivul de copii. Începînd cu anul 1918 ea a acordat în lucrările și cuvîntările sale o deosebită atenție colectivului de copii, educării copiilor în spiritul colectivismului.

Pentru prima dată în istoria dezvoltării gîndirii pedagogice universale Nadejda Konstantinovna Krupskaia ne-a oferit o fundamentare teoretică a colectivului de copii ca factor de uriașă importanță în formarea trăsăturilor omului societății socialiste. Tezele ei teoretice și-au găsit dezvoltarea ulterioară și aplicarea practică în activitatea lui Anton Semionovici Makarenko.

După hotărîrile C.C. al P.C. (b) al U.R.S.S. privitoare la denaturările pedologice și în legătură cu dezvoltarea științelor naturii, s-a definit în pedagogia sovietică noțiunea precisă, limpede a relațiilor reciproce dintre factorii formării personalității copilului: educația, ereditatea și mediul. Aceasta nu înseamnă că problema respectivă a fost rezolvată în întregime; în orice caz, pentru noi sînt clare și bineînțelese tezele principiale cu privire la această problemă. În anul 1930 s-au creat primele manuale de pedagogie pentru întreg sistemul de pregătire a pedagogilor (școli pedagogice, institute pedagogice). Se înțelege de la sine că manualele cuprind numai bazele, lucrurile cele mai necesare pe care trebuie să le stăpînească studentul, însă sistemul de alcătuire a manualelor, construcția lor principială ne oferă totuși o imagine a realizărilor și a lipsurilor științei pedagogice sovietice. După ce au fost lichidate denaturările pedologice, a început să se realizeze legarea și întrepătrunderea creatoare a diferitelor discipline ale științei pedagogice. Pedagogia, psihologia, metodicile se îmbogățesc reciproc și dau posibilitatea de a se dezvolta în mod creator fiecare ramură, de a se folosi datele pedagogiei în dezvoltarea psihologiei și invers — datele științifice ale psihologiei în dezvoltarea științei pedagogice.

Creînd teoria pedagogică, pedagogia sovietică a putut să rezolve multe probleme ținînd seama de realizările pedagogilor progresiști ai trecutului. Iată de ce în țara noastră se acordă o mare atenție istoriei pedagogiei. În crearea istoriei pedagogiei științifice sovietice un mare merit revine pedagogilor E. N. Medînski, A. P. Pinkevici, P. P. Blonski, V. I. Struminski, G. E. Jurakovski, A. A. Krasnovski, N. A. Konstantinov

și altora. Aceștia nu numai că au creat o serie de lucrări de istoria pedagogiei, dar au și depus multe eforturi în vederea pregătirii unui numeros grup de cercetători în domeniul istoriei pedagogiei.

Trebuie menționat că în Rusia prerevoluționară, în domeniul cercetărilor de istoria pedagogiei au fost trecute sub tăcere numele multor oameni care au adus o uriașă contribuție la dezvoltarea gîndirii pedagogice, de ex.: Radișcev, Herțen, Cernîșevski, Dobroliubov, Pisarev, Șelgunov și mulți alții.

În dezvoltarea științei pedagogice au adus o contribuție interesantă, originală, reprezentanții popoarelor care trăiau în Rusia prerevoluționară. Totuși, ideile, gîndurile lor erau ținute sub obroc. Datorită eforturilor oamenilor de știință sovietici — istorici în domeniul pedagogiei, datorită cercetărilor minuțioase făcute, au devenit cunoscute numele lui Abovian, Goghebașvili, Kunanbaev Abai, Kaium Kasîri, Bakikanov, Ahundov și al multor altor pedagogi.

Știința pedagogică sovietică consideră istoria pedagogiei nu ca istorie a ideilor pedagogice independente de condițiile istorice și politice concrete, ci ca teorie și practică a educației și instrucției tinerei generații, teorie și practică determinată de condițiile istorice concrete, ca procesul unei lupte ascuțite dintre teoriile reacționare și cele progresiste, ca procesul luptei maselor populare, proces adesea spontan, pentru crearea unui asemenea sistem de învățămînt și educație care să corespundă năzuințelor și intereselor poporului.

Marele Război pentru Apărarea Patriei din 1941—1945 n-a ținut în loc dezvoltarea științei pedagogice. Activitatea de dezvoltare continuă a teoriei și practicii pedagogice s-a desfășurat și în anii războiului. În această perioadă de timp începe să se pună tot mai acut problema necesității apropierii școlii de viață, problema necesității realizării mai hotărîte a învățămîntului politehnic și a pregătirii elevilor pentru muncă. Problema educării și instruirii tinerei generații a fost abordată în alt fel. Cu tot numărul însemnat de cadre științifice care lucrau în domeniul pedagogiei, al istoriei pedagogiei, al psihologiei și al metodicilor separate, aceste cadre erau răzlețite, nu exista un centru științific unic care să exercite o influență binefăcătoare asupra activității cercetătorilor științifici. Înțelegînd bine că după război sarcinile măreț ale construcției economice și culturale se vor pune cu ascuțime, statul sovietic și partidul comunist au înființat în anul 1943 Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R. În fața Academiei de științe pedagogice au fost puse următoarele sarcini:

— să contribuie la dezvoltarea învățămîntului public în țară și să răspîndească cunoștințele pedagogice în popor;

— să analizeze în mod științific problemele de pedagogie generală, de pedagogie specială, de pedagogie preșcolară, de istoria pedagogiei, de igienă școlară, problemele metodicilor de predare a principalelor discipline din școala de cultură generală și din instituțiile de învățămînt pedagogic, problemele de psihologie;

— să contribuie la planificarea și la desfășurarea muncii de cercetare științifică în domeniul științelor pedagogice;

— să pregătească cadrele științifice de pedagogi pentru institutele de învățământ superior și pentru institutele de cercetări științifice în pedagogie, istoria pedagogiei, igiena școlară, în metodicile de predare a disciplinelor de bază din școala de cultură generală și din instituțiile de învățământ pedagogic, precum și pentru domeniul psihologiei.

Academia este chemată să studieze problemele fundamentale ale educației și instrucției copiilor și adolescenților și principalele probleme ale organizării și dezvoltării învățământului public; să generalizeze experiența celor mai buni pedagogi și experiența înaintată a școlilor din țară, precum și să studieze realizările obținute în alte țări în domeniul științelor pedagogice; să acorde ajutor științific cabinetelor pedagogice și celor de psihologie, laboratoarelor, institutelor de perfecționare a cadrelor didactice, precum și catedrelor din cadrul universităților și institutelor pedagogice etc.

Din punct de vedere practic, Academia și-a început activitatea științifică în anul 1944; în momentul de față ea a devenit un puternic centru științific în problemele de pedagogie, psihologie, defectologie și de metodici separate, care interesează pedagogii din întreaga țară. În cei 13 ani de activitate, Academia a obținut anumite realizări. În cadrul Academiei s-au creat o serie de lucrări și monografii în problemele pedagogiei, psihologiei, defectologiei și metodicilor, s-a creat o întinsă și destul de variată literatură pedagogică pentru pedagogi și părinți. Se desfășoară o serioasă muncă experimentală într-o serie de foarte importante probleme de educație și învățământ, în problema elaborării unor forme și metode de învățământ mai perfecționate.

În cei 40 de ani de existență a statului sovietic s-a format o nouă pedagogie sovietică, care exercită o influență serioasă asupra practicii educării și instruirii tineretului. Noi sîntem pe deplin îndreptățiți să ne mîndrim cu succesele noastre în domeniul dezvoltării învățămîntului; în parte, aceste succese se datoresc, fără îndoială, și științei pedagogice. Dar ar însemna să ne lăsăm cuprinși de o înfumurare nejustificată dacă am considera că știința pedagogică a rezolvat în această perioadă de timp toate problemele și a înarmat pe deplin școala și învățătorimea în munca lor zilnică cu toate cele necesare. În fața noastră sînt încă foarte multe probleme nerezolvate, de care trebuie să se ocupe pedagogia; în știința pedagogică există foarte multe neajunsuri care trebuie repede înlăturate. La timpul său Vladimir Ilici Lenin spunea că, sărbătorind de fiecare dată aniversarea Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, e necesar să ne concentrăm atenția nu asupra a ceea ce s-a realizat, ci asupra lipsurilor existente încă și asupra a ceea ce avem de făcut pentru a le înlătura. Călăuzindu-ne de această indicație leninistă trebuie să spunem cu toată răspunderea și seriozitatea că în dezvoltarea științei pedagogice au existat și există încă mari lipsuri.

Țara a intrat într-o nouă etapă de dezvoltare. Progresul economic și tehnic al țării noastre, trecerea pretutindeni la învățămîntul mediu, realizarea învățămîntului politehnic schimbă caracterul însuși al învățămîntului general. Dintr-un mijloc de pregătire a elevilor în vederea intrării în institutele de învățămînt superior și în tehnicum-uri, școala

medie devine din ce în ce mai mult o școală de învățămînt general care trebuie să pregătească elevii atît pentru a intra în institutele de învățămînt superior și în tehnicum-uri, cît și în vederea muncii nemijlocite în economia națională.

De aici rezultă sarcina de a revedea de pe poziții științifice conținutul învățămîntului în școală, adică planurile de învățămînt, programele, manualele, metodele de muncă. Prin urmare este necesară o nouă elaborare a conținutului învățămîntului, în sensul lichidării serioasei ruperi a școlii de viață. Schimbările în conținutul învățămîntului pun în mod inevitabil problema perfecționării sistemului de învățămînt public. Se poate spune chiar și mai hotărît: e necesar să creăm un nou sistem de învățămînt, care să țină seama de experiența noastră, care să răspundă sarcinilor ce stau în fața învățămîntului.

În perioada construirii societății comuniste, pedagogia, și nu numai pedagogia, ci și psihologia, trebuie să studieze cele mai importante probleme-cheie legate de dezvoltarea continuă a școlii. În primul rînd, problemele pedagogiei vîrstelor, adică ale pedagogiei vîrstei școlare mici, ale pedagogiei vîrstei pubertății și adolescenței, problemele educației ca proces de organizare a vieții copiilor, problemele colectivului de copii, problemele educației morale în școală și, în primul rînd, ale educării disciplinei conștiente, problemele legării învățămîntului de munca social-productivă.

La timpul său Anton Semionovici Makarenko vorbea despre necesitatea proiectării personalității copilului. Această proiectare este determinată de scopul educației. Dar se poate ca „proiectul" și rezultatul să difere între ele. Iată de ce știința pedagogică trebuie nu numai să determine scopul, ci să și înarmeze pe pedagog cu tot ce este necesar pentru realizarea proiectului, adică să elaboreze în mod științific conținutul învățămîntului și al educației și, ceea ce este mai important în momentul de față, — să spună ce e de făcut. Dacă în domeniul învățămîntului s-a făcut mult în vederea studierii metodicilor de predare, în domeniul educației e necesară crearea unei asemenea metodici care să aibă în vedere vîrsta elevilor. E necesar să se creeze o programă de educație.

Pînă acum una din lacunele esențiale în pedagogia sovietică constă în atenția cu totul insuficientă dată studierii a două probleme teoretice și practice de o importanță esențială. Aceasta se referă în primul rînd la problema educației și dezvoltării. Noi înțelegem bine interdependența și întrepătrunderea acestor doi factori, dar la noi educația și dezvoltarea sînt tratate adesea ca noțiuni identice, ceea ce este nejust din punct de vedere științific. E necesar să înțelegem limpede și precis că dezvoltarea și formarea personalității omului se desfășoară ca rezultat al educației, că legile interne ale dezvoltării influențează la rîndul lor asupra însușirii cu succes a cunoștințelor și asupra formării personalității, că educația devine dintr-un factor extern un factor motric intern care determină dezvoltarea. La rîndul său, această problemă se leagă de studierea unor probleme mai mari ale pedagogiei vîrstelor.

În al doilea rînd e vorba despre elaborarea metodelor obiective de studiere a copilului cu aplicații la pedagogie. În această privință psihologia a făcut mult mai mult decît pedagogia. A elabora metodele obiective de studiere a copilului înseamnă a înarma pe cercetător cu o armă puternică, care-i dă posibilitatea să pătrundă în lumea spirituală a copilului, să înțeleagă legile acestei vieți și să orienteze această dezvoltare. Încă în hotărîrea din anul 1936 a C. C. al P. C. (b) al U.R.S.S., privitoare la denaturările pedologice se vorbește despre necesitatea creării unei științe marxiste cu privire la copii. Știința marxistă cu privire la copii, după părerea noastră, nu este o știință complexă oarecare care studiază copilul și pe plan fiziologic și pe plan pedagogic și pe plan psihologic. Nouă ni se pare că în această direcție s-a făcut ceva, dar s-au făcut numai primii pași. Pentru rezolvarea cu succes a acestei sarcini extrem de importante e necesar să folosim cu mai multă seriozitate și în mod creator învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară. Studierea problemelor de fiziologia vîrstelor, de psihologia și de pedagogia vîrstelor ne va da posibilitatea să creăm o știință cu adevărat marxistă cu privire la copii.

Știința pedagogică și lucrătorii de pe tărîmul științei pedagogice sînt, pe bună dreptate, învinuiți de o anumită rămînere în urmă față de practica școlară.

Rămînerea în urmă a științei pedagogice este un fapt incontestabil și cauzele acestei rămîneri în urmă rezidă nu în anumite condiții obiective proprii țării noastre, ci în condiții de ordin subiectiv. Și dacă așa stau lucrurile (fără îndoială că da), noi putem înlătura ușor această cauză. Pentru aceasta, cercetătorii științifici trebuie să se apuce de lucru cu mai multă seriozitate și mult mai sistematic în vederea însușirii continue a teoriei marxist-leniniste ; în al doilea rînd, cercetătorii științifici trebuie să fie mai aproape de viață, adică de practica construcției școlare, să generalizeze și să studieze experiența înaintată a școlilor, iar pe baza studierii experienței școlilor și pe calea bunei organizări a muncii experimentale să dezvolte mai departe teoria pedagogică.

RĂSUNETUL MARELUI OCTOMBRIE ÎN RÎNDUL SLUJITORILOR ȘCOLII DIN ȚARA NOASTRĂ

Prof. *ANTON VASILESCU*
București

Evenimentele istoricului an 1917 au străfulgerat omenirea punîndu-și adînc pecetea pe mersul ei de mai tîrziu. Ideile Revoluției din Octombrie au devenit pentru masele populare din toate țările, călăuza sigură în izbîndirea cauzei lor drepte. Făurirea primului stat socialist din lume prin lupta eroică a gloriosului proletariat rus — Uniunea Republicilor Sovietice Socialiste — a pus piatra de hotar dintre lumea veche a rînduielilor capitaliste sortită pieirii și lumea nouă a așezărilor drepte, socialiste, viitorul de aur al omenirii.

Schimbările ce se petreceau în Răsărit nu puteau să rămînă, așa cum de altfel n-au rămas, fără urmări în țara noastră.

„Un vuet adînc ne vine de peste graniță, scria un ziar de atunci. In Rusia frații noștri, într-o mîndră și frumoasă unire, s-au ridicat toți ca unul pentru a pune bazele societății drepte și bune pe care noi o visam cu toții".[1]

„Vuetul" despre care vorbește autorul articolului își avea de acum un destul de larg răsunet în rîndul maselor populare. La această largă cunoaștere a celor ce se petreceau în Rusia contribuiau, pe lîngă vecinătatea directă a țării noastre, activitatea neîntreruptă și susținută a grupurilor comuniste și a aripii stîngi din Partidul Socialist și în deosebi — din 1921 — a Partidului Comunist din Romînia, presa clasei muncitoare și (natural fără voia ei și cu toate că denatura în mod tendențios realitățile din Rusia Sovietică) presa burgheză, participanții la război reîntorși la vetrele lor, care, mulți din ei, veniseră în contact cu trupele rusești de pe front. O parte dintre ostași și ofițeri s-au aflat în acele zile pe pămîntul Rusiei — și după cum ne este cunoscut — unii dintre ei au participat direct la lupta pentru apărarea puterii sovietice *.

Intre propagatorii ideilor lui Octombrie se aflau, la sate ca și la orașe, învățători și profesori. Este de acum un lucru știut, că majoritatea ofițerilor combatanți în primul război mondial au fost ofițerii de rezervă, membrii corpului didactic și în primul rînd învățătorii. Ofițerii și ostașii romîni aflați pe front aveau putința mult mai ușor să vină în

---

[1] *Tineretul socialist*, nr. 20, din 1 ianuarie 1920.

* Vezi în această privință Amintiri ale foștilor voluntari romîni în Armata Roșie — materiale culese de colectivul Instit. de istorie a partidului de pe lîngă C. C. al P. M. R.

contact cu ostașii și ofițerii ruși, să afle din sursă directă ce-i îndemna să lase armele, să părăsească frontul și să plece în patrie. Din discuțiile purtate cu învățători și profesori participanți la război, ne-am putut da seama că legătura directă cu ofițerii și cu soldații ruși aflați pe front, și în spatele frontului, a fost o adevărată școală politică pentru înțelegerea sensului adînc al prefacerilor revoluționare ce aveau loc în Rusia.

„Mi-am dat seama, — ne istorisea bătrînul și venerabilul învățător pensionar Vasile Ștefănescu din Tătărași-Iași, în discuțiile pe care le-am avut —, că în Rusia se plămădește o lume nouă, se scrie cu sînge un alt început al istoriei".

Așa cum aminteam, pe unii dintre ostași și ofițeri, zilele frămîntate ale lui Octombrie 1917 i-au prins pe pămînt rusesc. Uluiți oarecum de cele ce se petreceau în primăvara și vara anului 1917, cei ce n-au apucat și ziua luminoasă a lui 7 Noiembrie, cînd puterea politică a trecut în mîinile bolșevicilor, adevărații purtători și apărători ai cuceririlor revoluționare de atunci și de mai tîrziu, și-au dat seama că răsturnările revoluționare din Rusia deschid lumii cale nouă de urmat în viitor.

„Întors acasă în satul meu, ne-a povestit învățătorul pensionar Marin Sulică — aflînd vestea că Palatul de Iarnă a fost cucerit și puterea de stat a trecut în mîinile bolșevicilor, am înțeles pe deplin de ce muncitorii și țăranii ruși aveau atîta încredere în Lenin, în ziua bună de mîine".

Unii învățători și profesori aveau legături vechi cu mișcarea socialistă din țara noastră.

Din ziarele vremii, din jurul anului 1890, aflăm multe știri în această direcție, de prigoana și persecuțiile la care erau supuși mulți membri ai corpului didactic din cauză că erau socialiști. Ziarul „Muncitorul" din 3 iulie 1889 dă și numele unora dintre profesori și învățători care au fost destituiți din învățămînt pentru „vina" grea de a fi fost înregimentați în mișcarea socialistă [2].

Cînd, în 1907, izbucnește răscoala țăranilor pentru pămînt și drepturi omenești de viață, majoritatea învățătorilor s-a aflat alături de lupta dreaptă a țărănimii, mulți din ei conducînd direct masele țărănești la răscoală [3].

Făurirea primului stat socialist al muncitorilor și țăranilor în Rusia Sovietică, instaurarea dreptății sociale pentru masele asuprite de către cîrmuirea acestui stat, nu-i putea lăsa indiferenți pe membrii corpului didactic. Cu vorba și cu scrisul, ei au devenit, alături de ceilalți intelectuali legați de popor, purtătorii și răspînditorii ideilor Marelui Octombrie, ai proslăvirii prefacerilor care se săvîrșeau în Uniunea Sovietică.

Dacă la 1907 guvernanții dădeau vina pe învățători pentru ridicarea țăranilor la lupta pentru pămînt și-i numeau „instigatori", în anii

2 *Muncitorul* — Anul I, nr. 40, din 3 iulie 1889.

3 Vezi în această privință și articolul „Unele aspecte ale participării cadrelor didactice din regiunea Craiova la răscoala din 1907" apărut în nr. 3/1957, al „Revistei de pedagogie" precum și culegerea în curs de apariție „Învățătorii și răscoala din 1907", sub îngrijirea Inst. de științe pedagogice. Culegerea cuprinde o parte din comunicările prezentate în sesiunea științifică a institutului, din aprilie 1957.

ce au urmat încetării primului război mondial, învățătorii și împreună cu ei profesorii și studenții, erau stigmatizați cu epitetul „bolșevici". Să fi fost acest epitet o simplă născocire a burgheziei, aruncată fără rost în toiul disputelor politice? Cu siguranță — nu! Guvernanții burghezo-moșierimii, care se schimbau destul de des la cîrma țării în acea vreme, aveau temeiuri îndreptățite să numească cadrele didactice „bolșevici".

Trăind în mijlocul țărănimii, învățătorii cunoșteau grelele condiții în care își ducea viața majoritatea covîrșitoare a locuitorilor satelor. Nu puțini erau dintre acei învățători care știind viața țăranilor sub jugul boieresc, se contopeau cu năzuințele lor în lupta pentru pămînt și o viață omenească. Ministerul Instrucțiunii era asaltat cu denunțuri împotriva învățătorilor care se făceau apărătorii cauzei drepte a țărănimii obidite. Întocmind o cerere a sătenilor din cătunul Lișna, comuna Suhacău, jud. Dorohoi, împotriva angaralelor pe care aceștia erau nevoiți să le îndure din partea boierilor, învățătorul G. Purțuc spunea în concluzie: „cît timp vor mai exista privilegii sociale pentru unii, vor mai continua să fie obijduiți sătenii" [4]. Pentru atitudinea sa curajoasă, pe care a avut-o și în fața organelor anchetatoare, învățătorul a fost pedepsit cu reținerea salariului pe 20 de zile.

Învățătorii nu se limitau însă numai la susținerea drepturilor țăranilor în lupta lor pentru pămînt. În cuvîntările pe care le țineau în fața satului, precum și cu alte prilejuri, ei propagau ideile de dreptate socială, acționau pentru luminarea poporului. Revizorul școlar al județului Prahova este încunoștiințat că învățătorul din comuna Bordeieni „în loc să se ocupe de școală face o intensă propagandă socialistă" [5]. Învățătorul Voicu Rădulescu din comuna Bănești, plasa și jud. Prahova, este reclamat că a făcut din locuitori „bolșeviști care critică religia, biserica, și persoanele bisericii" și că prin întreaga sa activitate în sat „a introdus foarte lesne în mintea lor rătăcirea bolșevismului" [6]. Numai faptul că se afla în ultimul an de învățămînt, determină organele școlare ca să renunțe să mai ia vreo măsură de pedepsire împotriva învățătorului acuzat de „rătăcire bolșevică".

Pentru ca să ne dăm seama de atmosfera care se crease în jurul învățătorilor acuzați că desfășoară activitate propagandistică bolșevică în rîndul sătenilor, este elocventă și relatarea tov. prof. univ. Stancu Stoian. Într-un sat de pe Valea Sabarului, unde fusese numit învățător (1920-1921), reușise să organizeze un fel de casă culturală unde se țineau conferințe cu subiecte diferite: de politică, istorie, geografie, igienă, agricultură. Nu peste mult timp de la începerea acestei activități, a și sosit la prefectură o reclamație în care se spunea că ceea ce se face în sat, nu-i altceva decît propagandă bolșevică. Reclamația n-a rămas fără urmări. Rînd pe rînd în sat s-au perindat pentru a face anchete administratorul de plasă, revizorul școlar.

[4] Arhivele Ministerului Învățăm. și Cult., dos. 128/55, din 1917.
[5] Ibidem.
[6] Idem, 1920.

Sau un alt caz. În sala hotelului „Astoria" din Capitală s-a ținut o conferință generală a învățătorilor din fostul județ Ilfov. În cadrul acestei conferințe a vorbit și învățătorul Angelescu Grigore. În cuvîntarea sa, învățătorul a scos în evidență însemnătatea prefacerilor revoluționare din Uniunea Sovietică. La sfîrșitul adunării, prietenii apropiați l-au făcut atent pe învățătorul Gr. Angelescu „să se păzească că la noapte nu se știe dacă nu-l va călca poliția".

Ideile vremurilor noi, ideile Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, îi îndeamnă pe dascălii satelor să se străduie pentru ridicarea maselor largi ale poporului la un nivel cultural corespunzător. Or, aceasta nu se va putea face decît printr-o școală a poporului bine organizată, adevăr recunoscut nu numai de țările vechi, dar și de țările noi democratice, ieșite de pe urma războiului și care nu cunosc nici un sacrificiu pe care să nu-l facă pentru temeinica organizare a școlii[7].

Este limpede că memoriul înaintat de Congresul Învățătorilor, din 1920, Ministrului Instrucțiunii, făcea aluzie directă la realizările care se înfăptuiau pe tărîmul școlii în Rusia Sovietică, noua democrație și cea mai consecventă, care se născuse după primul război mondial.

O vreme guvernele, care se succedau des la conducere, reușiseră să țină departe membrii corpului didactic de realizările pe care le făcea puterea sovietică în domeniul învățămîntului și luminării poporului, interzicînd orice fel de știri cu privire la U.R.S.S. Pe de altă parte, oficialitatea și presa burgheză are grijă să născocească cele mai năstrușnice plăsmuiri despre „soarta" școlii sub bolșevici. Nu se putea însă ca această situație să dăinuiască prea mult timp. Prin publicațiile de partid și alte ziare și reviste progresiste, prin presa pedagogică, numărul veștilor care relatau adevărata stare de lucruri din Uniunea Sovietică, se înmulțește.

„Tineretul Socialist", din 15 aprilie 1920, în articolul „Cum se cresc copiii în Rusia bolșevică" scria: „Un prieten al nostru fost prizonier în Rusia ne povestește următoarele:

Pretutindeni pe marile moșii, s-au înființat în Rusia așa numite colonii școlare".[8] În articol este arătat și felul de organizare al unei astfel de colonii. „Amănunte despre Rusia bolșevică" este titlul unui articol al prof. Goode (dintr-o țară apuseană) reprodus în ziarul „Socialismul" și în care se spune: „Mi s-a declarat cu gravitate că la Moscova nu există copii sub vîrsta de 10 ani. — „Toți sînt morți". — Ori n-am întîlnit niciodată atîția copii ca la Moscova și împrejurimi".[9]

Profesorul face cunoscut că în timpul vizitei întreprinse în U.R.S.S., cercetările sale minuțioase l-au încredințat că în nici o țară din lume nu se cheltuiesc atîția bani pentru copii ca în „Rusia de azi" și „școlile funcționează în mijlocul unui entuziasm negrăit de mare".

La rîndul ei ziarista americană Eda Treat Neil, mărturisea:

„În timp ce Rusia suferea sub uriașa foamete, situația copiilor Rusiei este fericită. Oricine a vizitat și a cunoscut Rusia, trebuie să recunoască că guvernul soviete-

[7] Arhiva Asociației Învățătorilor din R.P.R., dosar „Corespondență directă", 1920—1939.

[8] *Tineretul Socialist*, nr. 25, din 15 aprilie 1920.

[9] *Socialismul*, nr. 10, din 26 ianuarie 1920.

lor nu se dă înlături de la nici o sforțare pentru a îngriji de copii în modul cel mai complet posibil". [10]

Într-adevăr, în scurt timp, în Uniunea Sovietică se întreprinseseră pași uriași în domeniul școlii și al luminării poporului. De unde sub țarism 90% din populație nu știa carte, printr-o uriașă sforțare, se ajunge ca spre sfîrșitul anului școlar 1924, pe teritoriul U.R.S.S. să se numere 56.000 așezăminte școlare, cuprinzînd mai mult de 5 milioane și un sfert de elevi, 3.100 case de copii, 68 cetăți școlare și 670 grădini de copii. Din 1917 și pînă în anul școlar 1925/26, opt milioane de oameni au învățat să citească și să scrie [11].

La sfîrșitul războiului civil erau în U.R.S.S. 3.000 „centre pentru lichidarea analfabetismului", pentru adulți. Peste cîțiva ani numărul lor se ridică la 42.000, ceea ce face ca să se înregistreze succese deosebite în lichidarea analfabetismului [12].

Încă în 1919, în ziarul „Socialismul" se afirma că s-a sfîrșit cu „legenda bolșevicilor barbari distrugători ai oricărei culturi" [13]. Minciuna presei burgheze avusese picioarele prea scurte ca să poată rezista mult timp.

Care era situația școlii noastre din acel timp? Putea fi vorba de o prosperare cît de neînsemnată în primii ani de după război? Faptele și documentele vremii ne dovedesc că școlile și personalul didactic se găseau în condiții din cele mai grele. Pentru școală nu mai ajungeau niciodată fondurile. „Lipsa de grijă a guvernanților noștri pentru școală și curiozitatea măsurilor — ca să nu zicem altfel — ce dictează atunci cînd și-aduc aminte de dînsa, îndreptățesc credința că la noi nu numai că nu se face nimic care să împiedice analfabetismul și să răspîndească cultura, dar că se face totul ca să se propage analfabetismul și să se împiedice răspîndirea culturii' [14].

Statisticile din 1912 arătau că la 100 locuitori mai mari de 7 ani, peste 60 nu știu să iscălească și să citească. În rîndul țăranilor, numai 32% sînt cei ce știu carte. Cît privește situația științei de carte în rîndul femeilor, aceasta este și mai dezastruoasă. În unele județe ale țării (Olt, Vlașca, Teleorman) abea de se ridică la 10% numărul celor care știu carte [15]. Această tristă situație, departe de a se îmbunătăți, continuă să se înrăutățească după război. Starea jalnică a școlii din anii de după război este recunoscută de S. Mehedinți, pe atunci Ministrul Instrucțiunii și Cultelor, într-o circulară trimisă satelor.

„Din păcate — spune ministrul în circulara amintită — starea învățămîntului e cît se poate de întristătoare. Dintre 840.000 copii în vîrstă de școală, abia 30.000

[10] *Tineretul Socialist*, nr. 19, din 3 decembrie 1921.
[11] *Cultura Proletară*, ianuarie—decembrie, 1926.
[12] *Radu Savin* și *Victor Florian*, „U.R.S.S. După 15 ani" — Biblioteca Revistei Ideei — București 1942, pag. 102-104. Cartea n-a fost difuzată fiindcă a fost confiscată încă în tipografie. Unicul exemplar care a putut fi sustras se află la Biblioteca Institutului de istorie a P.M.R.
[13] *Socialismul*, din 4 august 1919.
[14] Idem, din 22 septembrie 1919.
[15] Idem, din 5 iunie 1919.

isprăvesc clasele primare. Ceilalți încurcă doar cîte o clasă ori două, iar 300.000 nici nu calcă pragul școlii" [16].

Punînd față în față stările de lucruri din cele două țări — Romînia și U.R.S.S. — în primii ani de după primul război mondial, este limpede că Romînia era cu foarte mult în urmă și pe linia realizărilor din învățămînt.

„Dacă s-ar ține un concurs între cele două țări, Rusia Socialistă ne-ar prezenta cele trei milioane de oameni care au învățat carte de la 1917 încoace, ne-ar arăta milioane de cărți folositoare și ieftine, admirabile teatre populare, universități, școli nenumărate puse în serviciul tuturor, iar regimul nostru capitalist lasă să se vadă completa păraginâ intelectuală de la orașe și sate..." [17].

Lucrurile erau evidente și o schimbare a lor, atîta cît se poate obține într-un stat capitalist, se impunea. Cadrele didactice de toate gradele și îndeosebi învățătorii porniseră deja lupta pentru apărarea intereselor lor și a școlii. Începînd cu anul 1919, mișcările de nemulțumire, sub forma protestelor, cresc în intensitate, ajungînd ca în 1923 învățătorii și profesorii să se solidarizeze cu greva funcționarilor publici. La Galați și București au loc demisii în bloc ale corpului didactic.

Un vehement protest înaintează cadrele didactice din Iași. La congresul care a avut loc în zilele de 14 și 15 iunie 1923, profesorii secundari hotărăsc, în semn de protest față de dezinteresul guvernului pentru satisfacerea intereselor lor profesionale și în sprijinul grevei funcționarilor publici, ca să nu mai participe la examenele particulare. Într-un raport înaintat de către corpul didactic din Putna Ministerului Instrucțiunii se spune:

„Învățătorii acestui județ arată prin prezentul memoriu, că dacă pînă la cel mult 1 decembrie 1923 cererile nu vor fi satisfăcute, vor fi siliți, cu părere de rău, a părăsi învățămîntul în bloc" [18].

Deși în cadrul adunărilor județene 70% din cadrele didactice hotărăsc să demisioneze, nu se ajunge totuși la nici un rezultat. Datorită faptului că lupta a fost dusă pe profesii (învățători, profesori, institutori) și a manevrelor de culise întreprinse de conducerile oportuniste ale asociațiilor diferitelor categorii ai membrilor corpului didactic, rezultatele scontate nu sînt atinse.

Angrenate în principal pentru revendicări materiale, cadrele didactice duceau lupta și pentru îmbunătățirea sistemului școlar, a conținutului programelor, de introducere a unor metode pedagogice de predare, de luminare a poporului. În ziarul „Socialismul" apare un articol sugestiv despre analfabetismul în care erau ținute masele populare de la orașe și sate și pe care autorul îl socoate un dușman al progresului.

„Avem datoria de a scăpa proletariatul de plaga analfabetismului, căci cel mai mare dușman al progresului, al socialismului, al revoluției este ignoranța, întunericul" [19].

---

16 Circulară către preoți și învățători (1918).
17 *Socialismul*, din 10 septembrie 1922.
18 *Arhiva* — Dr. Angelescu, Mapa nr. 6, Biblioteca Acad. R.P.R.
19 *Socialismul*, nr. 27, din 12 februarie 1920.

Ideile de luminare a maselor populare, atît de larg răspîndite în U.R.S.S. și unde se înfăptuiau cu atîta impetuozitate sînt îmbrățișate cu căldură de cea mai mare parte a cadrelor didactice din țara noastră și bineînțeles, pun pe gînduri cercurile guvernante. Pentru amăgirea maselor și liniștirea spiritelor agitate din rîndul cadrelor didactice, guvernarea liberală inițiază o așa-zisă acțiune de reformă a învățămîntului și desfășoară o „campanie" de construcții a unor localuri de școli la sate. Burghezia liberală este nevoită să întreprindă asemenea acțiuni, dar are grijă, pe de o parte să adîncească spolierea țăranului, iar pe de altă parte, să golească de orice conținut măsurile de reformă pe care le ia.

„Nimic pentru înlesnirea culturii poporului — scria academicianul P. Constantinescu-Iași, pe atunci profesor secundar — căci doar actualii guvernanți nu reprezintă interesele și dorințele poporului muncitor. De aceea nu ne miră faptul că în proiectul ministrului, n-a pătruns aproape nici una din marile reforme care bîntuie pedagogia modernă peste granițe și mai ales în țările, unde proletariatul s-a putut impune, cît de puțin, dacă nu definitiv și complet, ca în Rusia Sovietelor" [20].

Proiectul ministrului liberal Angelescu, devenit puțin mai tîrziu lege, a înlăturat orice propuneri izvorîte din masa cadrelor didactice, propuneri care răspundeau năzuințelor maselor populare. Și chiar dacă, uneori, pe hîrtie, burghezia mai strecoară unele prevederi care se apropie de una sau alta din năzuințele maselor, ea n-o face decît în scopuri demagogice.

Niciodată partidele burgheze n-au trecut la luarea de măsuri, atunci cînd ajungeau la conducere, care să traducă în fapt ceea ce își înscriseseră în programele electorale, în preajma alegerilor. Analfabetismul a continuat să sălășluiască la sate și orașe în rîndul maselor populare. Localurile de școală erau puține, prost îngrijite, personalul didactic ignorat și salarizat mai prost decît servitorii.

Ocupîndu-se de aspectul școlii noastre din acea vreme, profesorul M. Ciobanu arăta că burghezia romînă, ca orice burghezie, înțelege rolul școlii pentru ca să lumineze odraslele capitaliștilor și să alunge sistematic de la această lumină pe copiii muncitorilor și țăranilor. Cît privește conținutul școlii în societatea capitalistă, burghezia are grijă să dea maselor muncitoare o cultură adînc dușmană intereselor lor de clasă [21].

Revista „Vremea școlii", care apărea la Iași, redînd lipsa de școli la sate și adînca nemulțumire a țăranilor față de această situație, încunoștiința că o delegație de săteni din comuna Cotnari, s-a prezentat autorităților arătînd că la sate numărul crîșmelor s-a înmulțit enorm, pe cînd lipsa de școli se resimte din ce în ce mai mult. Delegația a cerut autorităților desființarea crîșmelor și înființarea de școli [22].

Umilința și sărăcia dascălilor deveniseră de nesuportat. Această jalnică situație este înfățișată și în revistele învățătorești.

„Noul an școlar (este vorba de anul școlar 1925/26, n. n.) ni se prezintă ca o zi rece și posomorîtă, așa cum rece și posomorîtă este și inima dascălului de astă dată.

[20] *Tineretul Socialist*, din 6 mai 1923
[21] *Cultura proletară*, ianuarie-decembrie 1926
[22] *Vremea școlii*, ianuarie 1928

Un an de școală — acela care s-a dus — a stins zi cu zi și ne-a chinuit viața, luptînd mereu cu valul de scumpete și cu lipsa, prin insuficiența unui trai omenesc" [23].

Dacă învățătorii și profesorii, cu tot sprijinul care le-a fost dat de Partidul Comunist, n-au reușit să-și canalizeze eforturile, să-și unească într-un singur șuvoi valurile nemulțumirilor și să pășească la acțiuni hotărîte în sprijinul lor și al școlii, al luminării poporului, așa cum arătau ziarele că se petrec lucrurile în U.R.S.S., cauzele trebuie căutate, pe de o parte, în separatismul care dăinuia (așa cum am arătat mai sus) în rîndul corpului didactic, în conducerea oportunistă care reușise să se întroneze în asociațiile corpului didactic. Burghezia reușise, apoi, să atragă de partea sa o parte a cadrelor didactice, sub lozincile înșelătoare ca aceea a „Statului țărănesc" etc.

Partidul Comunist din Romînia dezvăluie cadrelor didactice falsitatea lozincilor demagogice ale „Statului țărănesc", dovedindu-i că partidul țărănesc este un partid burghez ca orișicare altul, neinteresat în luminarea poporului, în ridicarea prestigiului școlii și al slujitorilor ei, sfătuiește pe învățători și profesori să se alăture mișcării muncitorești, singura luptătoare consecventă pentru înfăptuirea năzuințelor poporului.

„Mișcarea muncitorească îmbrățișează cu căldură acțiunea dascălilor și așteaptă cu încredere momentul cînd aceștia, dezbărați de toate prejudecățile, vor veni alături de ea în lupta contra regimului capitalist, ale cărei urmări învățătorii le simt pe spinarea lor mai bine ca oricînd" [24].

Numărul dascălilor protestatari față de silniciile la care era supusă școala și cei care o slujeau, se mărește. Burghezia este nevoită să întețească măsurile represive. Denunțurile împotriva învățătorilor și profesorilor acuzați ca „bolșevici", se înmulțesc. Pentru atitudinea sa democratică și de răspînditor al ideilor marxiste cu privire la învățămînt și cultură, profesorul Constantinescu-Iași este scos din învățămînt, de la o școală din Iași unde funcționa. Cruzimea măsurilor atinge maximum în Basarabia. Aci, cum era și firesc, ideile lui Octombrie cuprind cu repeziciune teren în masele muncitoare, printre care și mulți învățători. Ziarele abundă de știri cu privire la acțiuni comuniste în această parte a țării, în care sînt implicați învățători.

„Pretutindeni în toate statele burgheze, în Franța ca și în Anglia, în Italia ca și în Spania, în Romînia ca și în Bulgaria, teroarea albă sugrumă în față orice mișcare a proletariatului, făcîndu-l să simtă greu jugul ce-l apasă.

Doar în Rusia Sovietică, în Rusia muncitorilor și țăranilor, toate acestea nu mai sînt decît un vis grozav al trecutului" scrie „Socialismul" [25].

Satele sînt terorizate, zeci de țărani omorîți și alături de ei și învățătorii, acuzați de „bolșevici" și „instigatori" la răscoală. Ziarul „Lupta" relatează la 25 martie 1923:

„Jandarmii din comuna Ciișia au împușcat spre sfîrșitul lunei aprilie pe învățătorul I. Ilinev, fără nici o judecată, sub pretext că este comunist.

---

23 *Frămîntări didactice*, septembrie și octombrie 1925.
24 *Socialismul*, din 17 ianuarie 1924.
25 Idem, din 8 noiembrie 1923.

Din comunele Zadunaevca, Cubei, Pandaclia au fost arestați 50 oameni și trimiși Parchetului de Ismail, spre cercetare. Se afirmă de săteni, care au rude printre cei arestați, că 7 din ei au fost împușcați pe drum. Printre cei arestați se află și învățătorii C. P. Tașev, D. Nenov, C. Iordanov, I. Stepanov, casier la cooperativă etc." [26].

La rîndul său ziarul „Aurora", dezvăluind crimele din Basarabia, scria :

„Ieri, după o lungă șovăire, bătrînul satrap Văitoianu a venit în fața Camerei să justifice cele trei asasinate din Basarabia.

Ministrul de interne a ținut un lung și lamentabil bîlbîit discurs. A vorbit de primejdia bolșevică și despre alte lucruri, pe care le-am citit adesea în foiletoanele ziarelor liberale. Către sfîrșit, obosit și emoționat de răspunderea unei întreite crime, Văitoianu a spus : „Învățătorul Iordanov și avocatul Hristev erau bolșevici".

Răscoala țăranilor de la Tatar-Bunar (1924) este crunt înăbușită în sînge. Într-o scrisoare adresată unui cunoscut, G. N. Mosiu, căpitan de rezervă, începe astfel :

„Precum vezi îți scriu din Șagani, unde am venit să răspîndesc liniște prin bubuitul tunului" [27]. Desolidarizîndu-se cu atrocitățile la care s-au dedat autoritățile, ofițerul de rezervă, el însuși învățător, relatează că „au căzut victime nevinovate, cum a fost cazul învățătorului Bobernagă din Șagani", și-l roagă pe prieten să intervină pentru salvarea învățătorului Bobernagă".

După scurta perioadă de relativă stabilizare a capitalismului în țara noastră, ca de altfel în toate țările capitaliste, începe să-și arate semnele criza economică din perioada anilor 1929-1932. Putreziciunea rînduielilor capitaliste apare de astă dată și mai pregnant la iveală. Dintre toate țările, singura U.R.S.S., nu numai că nu cunoaște furia crizei economice, dar în acest timp face pași uriași în toate domeniile vieții de stat, economice și culturale.

Pentru mulți învățători, realizările din Uniunea Sovietică sînt un minunat prilej de clarificare a realităților din țara vecină, pe care o făceau în tîrguri, în cadrul cercurilor învățătorești sau în discuțiile pe grupuri cu sătenii. Tribanulului județului Vîlcea Secția I, i s-a trimis spre judecare, în anul 1931, procesul învățătorului Ioan Simionescu acuzat că a făcut propagandă comunistă [28]. Din procesele-verbale dresate de organele jandarmeriei, ca și din depozițiile martorilor, rezultă evident că într-adevăr, învățătorul amintit nu se sfia să arate în public înfăptuirile din Uniunea Sovietică. Mai mult, învățătorul socoate că numai calea urmată de U.R.S.S. va scăpa țara noastră de înapoierea în care se află și va da putință țăranilor să scape din starea de înapoiere.

De altfel în fostele județe Vîlcea și Gorj exista un grup important al învățătorilor cu vederi progresiste, antifasciste și comuniste. După cum ne-a relatat învățătorul pensionar Carp Greceanu, aci se reușise ca să se formeze și un cerc de propagandă marxistă, încă din perioada anilor 1921-1922. Nucleul acesta de învățători cu vederi marxiste s-a

---

26 *Lupta*, din 25 martie 1923

27 Scrisoarea se află la un învățător pensionar aflat în acele timpuri în Basarabia.

28 *Arhiva* Tribunalul jud. Vîlcea, Secția I, dos. 4384/1931.

dezvoltat și a adus o contribuție însemnată în lupta antifascistă condusă de Partidul Comunist din Romînia, din perioada războiului antisovietic, în special în zilele premergătoare zilei de 23 August.

Marile realizări obținute de Uniunea Sovietică, trăinicia regimului socialist, devin centru de atracție. Din toate țările lumii se îndreaptă spre Uniunea Sovietică zeci și sute de vizitatori. Întorcîndu-se în țările lor, aceștia nu pot să nu recunoască pașii uriași pe care i-a făcut Uniunea Sovietică și în domeniul învățămîntului și culturii.

Grăitoare sînt pentru masele de cititori, și fără doar și poate între ei se aflau cadrele didactice, cifrele date de statisticienii burghezi și întărite de relatările martorilor oculari. Despre ce vorbeau datele și mărturiile celor care vizitau U.R.S.S.?

Dacă în anul școlar 1914/1915, în Rusia se numărau 106.400 școli primare și secundare cu 7.800.600 elevi, în anul școlar 1928/1929 cifrele au atins, la școli, 124.429, iar la elevi 12.074.800, pentru ca apoi în anul școlar 1931/1932 numărul elevilor să ajungă la 24.000.000 [29].

Același avînt îl cunoaște și învățămîntul superior și tehnic. După 15 ani de putere sovietică învățămîntul superior avea următoarea înfățișare: erau în general 400 universități și școli superioare și 1609 școli tehnice, unde învață 2.500.000 studenți, în afara celor care studiau în cadrul facultăților muncitorești și la cursurile prin corespondență [30].

Între cei care au vizitat U.R.S.S., s-a aflat, în cadrul unei delegații trimise și de țara noastră, și profesorul Chirițescu-Arva. Interesantă este relatarea pe care a făcut-o acest profesor despre viața științifică din U.R.S.S. Pe unde a fost, profesorul și-a putut da seama că guvernul sovietic dădea cel mai mare sprijin savanților pentru cercetări științifice originale.

Despre Institutul de cercetări pentru industria plantelor, profesorul Chiriţescu-Arva spune că este „cel mai vast din Rusia și poate din lumea întreagă" și că în general „peste tot se văd institute noi create în anii din urmă, laboratoare vaste organizate recent, în care lucrează un număr foarte mare de specialiști" [31].

Nu mai puțin interesante și grăitoare sînt datele pe care le dă cartea „U.R.S.S. După 15 ani", în partea privitoare la învățămîntul din restul lumii. Din prezentarea comparativă a datelor cu privire la situația învățămîntului în diferite țări, se poate vedea lesne, pe de o parte, avîntul școlii și culturii în U.R.S.S., iar pe de altă parte, darea înapoi pe care o resimte școala și acțiunea de luminare a poporului în principalele țări capitaliste și cu atît mai mult la noi, o țară în care guvernele burghezo-moșierești o înfeudaseră capitaliștilor străini.

Ce arătau datele?

În Germania numărul elevilor din școlile primare scăzuse din 1911 pînă în 1927 cu 4.000.0000. Anglia în 1901 numără 7.279.000 elevi, pe cînd în 1926 numărul lor scade la 6.459.000. În Franța și S.U.A. crește procentul populației neștiutoare de carte.

---

29 *Radu Savin* și *Victor Florescu*, „U.R.S.S. După 15 ani" — Biblioteca Revistei Ideei, 1932, cap. X, pag. 102-104.

30 Idem, pag. 105-106.

31 Idem, pag. 107-109.

Pentru ilustrarea situației deplorabile a învățământului de la noi, autorii cărții amintite reproduc o știre apărută în ziarul „Adevărul" din 30 august 1932, sub titlul „O interesantă statistică a analfabetismului". Statistica fusese întocmită de Institutul de igienă din Iași și demonstra că în fostul județ Iași, 52,02% din locuitori erau analfabeți Intr-o comună, „Principele Carol"', procentul analfabeților trecea de 90% [32].

Profesorii și învățătorii cunoșteau pe propria lor piele dezastrul școlilor noastre. In presa de partid și democratică se ridică acum tot mai mult glasuri care, pe lîngă faptul că denunță impasul în care se găsește școala, fac cunoscute principiile școlii noi, interpretează rostul învățămîntului în lumina învățăturii marxiste.

„Ca toate instituțiile societății burgheze — scrie profesorul Ilie Cristea — școala străbate și ea o criză gravă, care o zdruncină din temelii [33]. Analizînd cauzele care au dus școala în pragul falimentului, autorul arată: „profesorul este obligat să prepare generația de *mîine* în spiritul și idealurile zilei de *ieri*. El nu trăiește, n-are voie să trăiască, nici măcar în prezent" [34].

Deosebit de valoroase ni se par aprecierile pe care autorul le face în legătură cu conținutul și metodele de predare.

„Există și astăzi licee, unde elevii învață (!) fizico-chimice, fără să vadă niciodată o experiență. La noi încă se mai crede în rostul înalt al unei științe pure, planînd undeva *în afară* de viață și neaducînd nimănui nici un folos" [35].

Pedagogii, profesorii și învățătorii înțeleg că o adevărată școală așezată pe baze științifice și pusă în slujba luminării și a progresului, nu poate fi obținută prin așa-zisele reforme pe care le inițiază diferite partide politice ajunse la putere. Însănătoșirea școlii nu o poate aduce decît socialismul, așa cum s-a făcut în Uniunea Sovietică.

„Intîi trebuie să se facă marea reformă a societății. De la reforma economică a lumii pe care o așteaptă s-o preconizează socialismul, decurge în mod natural eficacitatea oricărei reforme sociale" [36].

Cu toate măsurile pe care le iau autoritățile școlare de a ține departe pe elevi de învățătura marxist-leninistă și progresul școlii sovietice, ele nu reușesc să-și atingă ținta. Elevii, de bună seamă, din îndemnul și prin intermediul unor profesori cu vederi comuniste, sau cel puțin democratice, ajung să cunoască ceea ce le interziceau autoritățile. Adesea se putea citi în presa vremii: „Cazul" de la liceul cutare, sau „Cazul" de la școala cutare. Sub titlul „Cazul de la Liceul Lazăr", revista „Stînga" comenta într-unul din numerele sale, știrea dată de un ziar burghez care relata că la Liceul Lazăr din Capitală s-au găsit nuclee comuniste printre elevi. Fără îndoială revista lua apărarea elevilor și căuta să-i prezinte fără vină. Așa a mai procedat și în alte asemenea

32 Idem, op. cit., pag. 109-110.
33 *Era nouă*, din aprilie 1936.
34 Ibidem.
35 Ibidem.
36 *Stînga*, nr. 3, din 27 noiembrie, 1932, art.: „Introducere la pedagogia marxistă".

cazuri, între care și cel de la Liceul Sf. Sava, unde de asemenea un grup de elevi fusese denunțat pentru că citea pe Karl Marx.

Acțiunea întreprinsă de cercurile cele mai reacționare ale burgheziei de a trece fățiș la fascizarea școlii, întîmpină o viguroasă contramăsură din partea multor cadre didactice, care reușesc să atragă de partea lor, pe lîngă alți colegi și grupuri de elevi. Așa s-au petrecut lucrurile și la Școala normală de învățători din Năsăud.

Venirea la această școală ca profesor de limba romînă a tov. Tudor Bugnariu atrage după sine formarea unui puternic grup antifascist de elevi.

La sfîrșitul anului școlar (1934-1935) se simțea deja curentul nou democratic care se intronase în școală. Între acest grup și comandantul premilitar se ajunge la ciocniri deschise. Duși la poliție, elevii arestați sînt eliberați cu ajutorul țăranilor aflați în oraș, în acea zi fiind tîrg.

Cît de populară era activitatea grupului și a conducătorului său în rîndul elevilor, o dovedește și faptul că în momentul cînd a fost arestat și i s-a intentat proces, în apărarea profesorului Tudor Bugnariu s-a prezentat o delegație de elevi cu o listă cu sute de semnături de la toate școlile din oraș, pentru a-i cere eliberarea.

Demn de relevat este și faptul că deși îi cunoșteau activitatea antifascistă, profesorii l-au ales ca delegat pe colegul lor Tudor Bugnariu, ca să-i reprezinte la Congresul profesorilor secundari ținut la Tg. Mureș. De asemenea, merită să fie subliniat faptul că aproape toți intelectualii din oraș au semnat o moțiune pentru îmbunătățirea tratamentului deținuților politici.

Într-atît devenise de incomodă pentru organele polițienești și administrative din Năsăud activitatea grupului antifascist de la școala normală, că a fost nevoie, în urma denunțurilor, să se facă simțită intervenția organelor școlare centrale și să se ajungă la pedepse aspre pentru elevii care făceau parte din conducerea grupului antifascist pe școală. Elevii I. Ciobotaru și Petre Dumitru au fost eliminați din toate școlile normale, iar alți elevi s-au ales cu alte pedepse.

Ceea ce s-a petrecut la Școala normală de învățători din Năsăud nu se prezenta ca un caz izolat. Cadrele didactice care acționau împotriva fascizării învățămîntului se manifestau la Aiud, Gherla, Cluj precum și în alte orașe și unități școlare.

Aceste vești date de presă, ne arată că într-adevăr în școală își făceau tot mai mult loc ideile democratice, că printre profesori și chiar printre elevi, numărul celor care doreau să afle cît mai mult despre marxism-leninism și cele ce se înfăptuiau în Uniunea Sovietică, creștea. Comunismul se infiltra adînc în mintea multor slujitori ai școlii.

Putem spune că exista în această perioadă chiar o anumită sete de cunoaștere din partea cadrelor didactice, de a afla problemele școlii sovietice.

În 1933 profesorul Stanciu Stoian ține în Capitală o conferință pe această temă, pe care a folosit-o și la redactarea unei lucrări intitulată „Pedagogia și școala în U.R.S.S.", dar pe care cenzura a interzis-o. Părți din această lucrare — care a văzut lumina tiparului abia după 23 August

1944 — au fost totuși strecurate de autor în articolele publicate în revista „Viața Romînească" în 1934, 1935 și 1937, care relatau despre organizarea școlii sovietice și despre organizațiile de tineret[37].

Anii de după primul război mondial, după cum am mai arătat, au fost pentru corpul didactic ani de luptă încordată pentru cîștigarea de revendicări profesionale. O serie de congrese au loc în diferite centre ale țării. Cu acest prilej se pune și chestiunea organizării corpului didactic. Partidul clasei muncitoare îndeamnă pe profesori și învățători să se unească într-o organizare sindicală. Liderii oportuniști din mișcarea cadrelor didactice, au reușit, ca în locul unei puternice organizații sindicale, să dea corpului didactic, drept formă de organizare, Asociațiile. Pe măsura scurgerii timpului aceste asociații s-au dovedit a fi nu numai neputincioase în fața măsurilor de austeritate impuse de guverne corpului didactic, ci și trădătoare ale intereselor corpului didactic.

Criza economică din 1929-1932 cu tot cortegiul ei de urmări nefaste, a lovit fără cruțare în membrii corpului didactic. Ce au făcut asociațiile în acest timp?

Au convocat congrese, au încheiat moțiuni de protest, cîte odată au și amenințat, dar cum era firesc, atunci cînd lupta se duce cu asemenea mijloace, nu s-a ajuns la nici un rezultat bun în favoarea școlii și a cadrelor didactice. Curbele de sacrificiu, prin micșorarea salariilor și neplata lor pe luni de zile, au fost suportate mai departe de către corpul didactic.

Masa largă a învățătorilor și a profesorilor privea cu neîncredere Asociațiile, și dorea reorganizarea lor în sindicate.

„Sîntem proletari intelectuali și este bine să luăm pildă de organizare de la bravii noștri tovarăși de muncă — proletarii manuali", scria un profesor despre nevoia sindicalizării corpului didactic[38].

Necesitatea sindicalizării corpului didactic izvora și din pericolul care amenința acum lumea: fascismul și războiul. Situația corpului didactic era grea în general în țările capitaliste, dar ea devenise de nesuportat în țările fasciste. Și la noi organizațiile fasciste, susținute și încurajate de partidele politice burgheze, își desfășurau nestingherite propaganda otrăvitoare. Iată dar atîtea imperative ale vremii: lupta pentru revendicări profesionale, lupta împotriva fascismului și a războiului, care impuneau cadrelor didactice sarcina de a se organiza în sindicat.

Prin manevre de culise, dorința majorității corpului didactic de a se sindicaliza a fost nesocotită și încălcată. La congresele Asociațiilor lucrurile erau aranjate dinainte. Celor care se știa că se pronunță pentru sindicalizare, nu li se da dreptul la cuvînt. Prin astfel de manevre corpul didactic a fost lipsit de organizații sindicale pe profesii, și cu toată împotrivirea cadrelor democratice, școala și învățămîntul au fost îmbîcsite de fascism, propaganda prin școală împotriva războiului nu și-a putut atinge țelul.

---

37 Analele Romîno-Sovietice, Seria „Pedagogie-Psihologie", nr. 1, din 1956, pag. 9.
38 *Munca*, nr. 1, din ianuarie 1935.

Şcoala şi marea masă a cadrelor didactice au ştiut însă să cultive ura împotriva a tot ce era străin de interesele poporului, să sădească în sufletul poporului dragostea puternică pentru patria şi poporul nostru, pentru ideile luminoase ale lui Octombrie Roşu, care chemau popoarele la lupta împotriva asupritorilor şi făurirea statului muncitorilor şi ţăranilor, la luptă pentru pace, bunăstare, la socialism.

✪

Ne-am propus ca în materialul de faţă să prezentăm felul cum s-au răsfrînt în rîndul membrilor corpului didactic ideile Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie. Pentru redactarea articolului ne-am folosit atît de relatările presei din acea vreme cît şi de mărturisirile unor cadre didactice care au lucrat în acea vreme în şcoală şi cu care am stat de vorbă.

Departe gîndul de noi de a socoti epuizată această problemă. Materialul de faţă nu merge decît pînă în perioada anilor 1935-1936. Sînt destule ziare, reviste şi documente, pe care nu le-am folosit, fie necunoscîndu-le, fie că spaţiul lucrării nu ne-a îngăduit. Sînt apoi destule fapte şi mărturii nescrise, cunoscute însă de personalul didactic mai vîrstnic, aflat în diverse colţuri ale ţării şi care aşteaptă să fie explorate.

Credem însă că şi materialul pe care l-am studiat, discuţiile purtate cu unii membri ai corpului didactic, care au trăit în anii de după Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, ne îndreptăţesc să susţinem că şcoala romînească şi slujitorii ei, cu toate măsurile impuse de stăpînirea burghezo-moşierească, n-au putut fi înstrăinaţi de ideile care veneau din Răsărit.

Dimpotrivă, putem afirma că pe măsură ce se înmulţeau înfăptuirile şcolii sovietice (parveneau ştiri despre ele), creştea şi interesul cadrelor didactice pentru cunoaşterea şi răspîndirea lor în rîndul celorlalţi colegi, în rîndul maselor populare. Şi ceea ce prezintă, credem, o mare importanţă, care merită să fie subliniată, este faptul că mulţi membri ai corpului didactic s-au transformat în militanţi ai ideilor lui Octombrie Roşu, unii din ei devenind membrii activi în partidul clasei muncitoare, în organizaţiile legale şi ilegale înfiinţate prin grija Partidului Comunist din Romînia.

N-am vrea să se creadă că printre cadrele didactice n-au fost şi din acele care din interese de clasă nu puteau să activeze decît pe placul stăpînirii. Au fost şi din acei care, amăgiţi de politicianismul partidelor burgheze, s-au lăsat tîrîţi în acea fugă după posturi şi ranguri înalte. S-au găsit şi destui oportunişti şi trădători ai intereselor şcolii şi cadrelor didactice, care s-au manifestat făţiş ca duşmani ai înnoirilor care se anunţau din Uniunea Sovietică.

În mare parte însă, cadrele didactice au simţit şi au acţionat, poate uneori cu timiditate, în spiritul vremurilor noi aduse de Marea Revoluţie din Octombrie, au slujit luminării maselor populare, ridicării şcolii la nivelul cerut de ideile înnoitoare care veneau din Uniunea Sovietică.

DIN TRECUTUL MARII PRIETENII ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Lector *MIRCEA ȘTEFAN*
Catedra de pedagogie Univ. „C. I. Parhon"
București

Una dintre cele mai vechi mărturii ale relațiilor romîno-ruse pe planul învățămîntului o constituie înființarea, în Iașii anului 1640, a „colegiului vasilian", cu dascăli veniți de la Kiev. Nivelul superior al acestei școli în raport cu învățămîntul timpului, rolul pe care l-a jucat în condițiile de atunci și semnificația pe care i-au dat-o cărturarii de mai tîrziu, ne îndreptățesc să considerăm apariția ei drept unul din evenimentele importante din trecutul învățămîntului nostru.

Deși s-a mai studiat, acest moment istoric — expresie a unor legături culturale frățești între popoare — totuși el mai ridică în fața cercetătorului multe probleme. În cele ce urmează prezentăm, pe baza materialului documentar, o serie de informații în legătură cu colegiul înființat de Vasile Lupu și unele ipoteze în vederea soluționării problemelor încă neclarificate.

Prima dintre problemele care se ridică este cea a condițiilor istorice în care apare această școală.

Poporul Moldovei feudale suferea, pe lîngă exploatarea boierilor romîni, jugul imperiului otoman. Biserica era un sprijin puternic al feudalilor romîni și străini. Multă vreme monopolul științei de carte a fost deținut de cele cîteva școli mănăstirești. Boierii cei mari își luau de obicei dascăli greci în casă pentru educarea copiilor; programul sărac al acestei educații în spirit strict religios l-a redat mai tîrziu Dimitrie Cantemir în „Descrierea Moldovei". La curtea domnitorului, limba greacă era la o cinste atît de mare încît un călător străin, petrecînd scurtă vreme la Iași în cercurile boierești și monahale, a avut ocazia să învețe grecește, și nu romînește.[1]

Tendințele expansioniste ale panilor polonezi aveau la rîndul lor un suport „spiritual": catolicismul. Catolicismul fusese folosit ca o armă pentru slăbirea rezistenței poporului polonez exploatat și a poporului ucrainean cotropit; acum feudalii polonezi încercau să folosească această armă și pentru a-și extinde influența spre ținuturile noastre pe care le rîvneau. Cei mai potriviți pentru o asemenea misiune erau preacuvioșii iezuiți, care întrebuințau cu tot atîta pricepere biblia, corupția, teroarea și chiar sabia, „ad majorem dei gloriam" și mai ales spre folosul jefui-

[1] Este vorba de Paul de Alep, care în 1653 trecea prin Moldova. „Călătoriile patriarhului Macarie în Țările Romîne (1653-1658)", București 1900.

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

torilor poporului. Şi astfel fură înfiinţate şcoli latine la Iaşi, Cotnari şi Galaţi. Marii boieri nu mai aveau nevoie să-şi trimită fiii la Bar, la colegiul iezuit din Polonia. De la Roma sosi misionarul catolic Bandini, trimis al papei Inocenţiu al X-lea; în raportul său către Curtea papală, acesta scria mai tîrziu că s-a prezentat în faţa lui Vasile Lupu, căruia i-a arătat „folosul pe care-l aduc şcolile părinţilor iezuiţi atît pentru educarea cît şi pentru supunerea acelora care au fost crescuţi în ele"[2]. In corespondenţa sa cu cardinalii, acelaşi Bandini arată că un grup de elevi ai şcolii iezuite a venit să ţină o oraţie în faţa domnitorului; cu această ocazie, trimisul papal se minunează cît de pricepuţi sînt iezuiţii în „stîrpirea viciilor" copiilor[3]. Iezuiţii aveau în Moldova moşii, mori, prăvălii la oraşe. Nu rareori cîte un „pater" cucernic se îndeletnicea cu spionajul în favoarea statului feudal polonez. Bandini e nevoit să mărturisească că influenţa latină a rămas redusă la cercuri foarte restrînse şi deci fără rezultate. Moldovenii — ca şi ucrainenii — se arătau din cale afară de îndărătnici la tendinţele de catolicizare.

Este inutil să mai adăugăm că atît ortodoxismul ţarigrădean, cît şi iezuitismul prigoneau cu furie cea mai mică tendinţă de progres. Patriarhul şi papa, uitînd divergenţele de detaliu, se înţeleseseră făţiş împotriva Reformei.

Invăţămîntul în ajunul înfiinţării colegiului vasilian se reducea deci la şcoli bisericeşti elementare, de tip ortodox sau catolic, în limbi străine poporului. Caracterizînd această situaţie, un document din 1656 dat de domnitorul Gheorghe Ştefan, document asupra căruia vom reveni mai jos, va arăta că înainte de venirea dascălilor din Kiev era „lipsă de dascăli buni învăţători în ţara noastră, fără de care foarte mult pămîntul pătimeşte şi se întunecă fără învăţătura cărţii"[4].

In perioada de care ne ocupăm se remarcă însă o anumită înviorare a meşteşugurilor şi mai ales a comerţului în Moldova. Cîteva oraşe ale Moldovei erau centre comerciale în care soseau şi din care plecau caravane negustoreşti şi în care se deschideau prăvălii. Mulţi boieri se îndeletniceau cu negoţul — şi chiar Vasile Lupu fusese negustor de postav. O parte a boierimii era interesată în dezvoltarea atelierelor sau exploatărilor miniere de pe moşii. Luxul orbitor al curţii domneşti şi al curţilor marilor dregători stimula şi el anumite ramuri ale comerţului.

Domnul şi boierii au nevoie de secretari cu ştiinţă de carte mai bogată şi cunoscători de limbi străine, pe care nu-i mai puteau pregăti modestele şcoli de dieci. Se cerea deci o formă nouă de învăţămînt.

O cerea nu numai dezvoltarea economică. Trebuie să avem în vedere şi anumite particularităţi ale personalităţii lui Vasile Lupu. Dornic să apară strălucitor ca un monarh bizantin, el a fost totodată un om de cultură. „De numele lui Vasile Lupu este asociată epoca de renaştere naţională a moldovenilor: introducerea limbii romîne în uzul bisericii şi

[2] „Codex Bandinus" (ed. V. A. Urechea), Bucureşti 1895, pag. 95.
[3] *Dr. A. Veress* „Scrisorile misionarului Bandini din Moldova" (1644-1650), pag. 61.
[4] Uricariul, vol. III, pag. 283.

al statului. Activitatea iluministă a lui Vasile Lupu constituia un aport preţios la istoria poporului moldovenesc".[5]

Pentru dezvoltarea culturală a Moldovei s-a străduit şi cunoscutul cărturar Varlaam. Încă din 1637, el plănuia înfiinţarea unei asemenea instituţii de învăţămînt. În 1637 trecea prin Moldova pelerinul rus Vasile Gagara care, în urma unei discuţii cu Varlaam, nota: „Mitropolitul doreşte să înfiinţeze o şcoală unde ar fi putut învăţa trei sau patru sute de copii". El adăuga că aci se va învăţa şi „citirea rusească".[6]

Dornici să înfiinţeze această şcoală, cărturarii moldoveni şi domnitorul lor şi-au îndreptat privirea spre răsărit.

Faptul se explică în primul rînd prin conjunctura politică. Ca şi în alte momente din istoria noastră, lupta împotriva duşmanilor comuni îi unea pe romîni cu populaţia Rusiei şi a Ucrainei.[7] Frăţia în luptă făcea să se dezvolte şi relaţiile culturale.

Colegiul din Iaşi a apărut sub influenţa directă a colegiului — devenit — Academie — din Kiev. Pentru a aprecia just importanţa pe care a avut-o influenţa academiei din Kiev în ţara noastră, e necesar să ne oprim mai întîi asupra rolului cultural pe care îl juca această instituţie.

Academia din Kiev a apărut ca o şcoală superioară a „frăţiilor". Încă din secolul al XVI-lea, în Ucraina şi în Bielorusia, o mare parte din meseriaşii şi neguţătorii tîrgurilor, iar apoi şi din căzăcime, ţărănime şi uneori chiar mica boierime, începuse să se unească în organizaţii numite „frăţii". Sub forma unor uniuni religioase, aceste „frăţii" erau de fapt o manifestare viguroasă a luptei celor mai largi pături populare împotriva feudalilor autohtoni, a panilor polonezi asupritori şi a catolicismului. Una din formele de luptă a „frăţiilor" o constituia înfiinţarea şcolilor în limba maternă. Aceste şcoli se caracterizau prin tendinţa de a cuprinde un număr cît mai mare de copii, printr-o organizare mai precisă a vieţii şcolare şi printr-un conţinut în care intrau multe elemente ştiinţifice şi practice.

Colegiul movilean — prima instituţie de învăţămînt superior din Rusia — a avut la bază vechea şcoală a frăţiei din Kiev. Acest colegiu era un centru şcolar considerabil pentru acel timp. Avea 8 clase şi peste 1000 elevi; corpul didactic cuprindea şi laici, fapt neobişnuit pe atunci. Aici au căpătat învăţătură mulţi cărturari şi oameni de stat, printre care şi Bogdan Hmilniţki.

Numele colegiului nu poate fi despărţit de cel al lui Petru Movilă, care s-a străduit să facă din această instituţie nu numai un centru teologic, dar şi ştiinţific, şi să asigure totodată condiţiile materiale necesare pentru aceasta. În acelaşi timp el a activat în direcţia unei extinderi cît mai largi a influenţei colegiului. Sub această influenţă s-au deschis şcoli la Moscova şi la Iaşi.

---

[5] *I. Cerbu*, „Despre relaţiile Moldovei cu statul Moscovei în secolele XV-XVIII", „Voprosî Istorii", 1945, II, p. 162 (citat după P. Constantinescu-Iaşi, „Relaţiile culturale romîno-ruse din trecut", Bucureşti, 1954, p. 123).

[6] *Ch. Bezviconu*, „Călători ruşi în Moldova şi Muntenia", Bucureşti 1947, p. 44.

[7] Vezi *Ermolenco O. F.*, „Relaţiile dintre Ucraina şi Moldova în perioada războiului de eliberare a poporului ucrainean" (1648-1654), (în Buletinul pentru informare ştiinţifică al Academiei R.P.R., nr. 50/1953, p. 13).

„Vasile Lupu, fiind un domn cult, a știut să aprecieze importanța imensă pentru Moldova a culturii slave dezvoltate din acea vreme".[8] Cărturarii moldoveni s-au adresat Kievului cerînd ajutor pentru înființarea tipografiei și a școlii pe care o doreau. Iar ajutorul nu s-a lăsat așteptat. A sosit „tiparul cu toate meșteșugurile cîte trebuesc"[9]. Au sosit și dascălii ucrainieni.

Consemnînd evenimentul de seamă al înființării colegiului de la Iași, un vechi document glăsuiește: „Numitul ctitor (Vasile Lupu) socotind împreună cu tot sfatul țerei, și dorind a face bine întru pomenirea pămîntului său, au așezat prin a sa chemare dascăli buni și răvnitori la învățături, de la Kiev Pecerski a Sfintei Lavre, de la preasfințitul și de dumnezeu temătoriul părintele Pătrașcu Moghila, Arhiepiscopul Kievului, ca să fie spre învățătura și luminarea minții copiilor pămîntului nostru".[10]

Vedem de aci și prețuirea de care se bucurau la noi dascălii de la academia din Kiev.

Cînd se deschide colegiul din Iași? În privința acestei date au existat și mai există controverse. Gh. Asachi afirmă că Vasile Lupu „au fondat în Iași, la anul 1644, o Academie", pe care a înzestrat-o „cu mari averi nemișcătoare".[11] Pe baza ipotezei lui Gh. Asachi, mai multe scrieri au considerat că școala și-a început activitatea la 1644 (Uricariul vol. 9, p. 25 și în articolul lui Erbiceanu din „Serbarea școlară de la Iași" — Iași 1885). Dar tot în volumul „Serbarea școlară de la Iași" găsim și afirmația lui A. D. Xenopol, după care colegiul s-a deschis la 1642. Ghenadie Enăceanu afirmă că anul sosirii dascălului Pociatki ar fi 1642.[12] Documentul din vol. IX al Uricariului se referă și la 1648. Care este deci adevărul?

Noi socotim că aceste afirmații sînt greșite și că în realitate colegiul s-a înființat la 1640 sau cel mai tîrziu la începutul lui 1641. Ne bizuim pe următoarele argumente:

1. În 1640, Sofronie Pociatki era deja în Moldova, ceea ce rezultă din corespondența lui cu dascălul Teofil Coridaleu.[13]

2. La 7 aprilie 1640, în scrisoarea către țarul Rusiei în legătură cu deschiderea colegiului din Moscova, Petru Movilă scria despre Vasile Lupu: „Domnul Vasile al Moldovei cunoaște răsplata dumnezeiască pe care o aduce fundarea școalelor cu dascăli binecredincioși". Iar într-o altă scrisoare, din 1641, Petru Movilă scria țarului că i-a și trimis lui Vasile Lupu „învățători bine învățați".[14]

3. Unii cercetători au fost induși în eroare de unele observații făcute de Varlaam în „Cuvîntul către cetitoriu" al Cazaniei — lucrare tipărită

---

8 *I. Ceban*, op. cit. (după P. Constantinescu-Iași, op. cit., pag. 123).
9 *Varlaam*, Cazania, București 1943, pag. 6.
10 Uricariul, vol. III, pag. 281.
11 *Gh. Asachi*, „Cvestia învățăturei publice în principatul Moldovei", Iași 1858, pag. 6.
12 *Ghenadie Enăceanu* „Din istoria bisericească a romînilor", București 1882, pag. 276.
13 „Revista Teologică". Iași 1884, sau în „Serbarea școlară de la Iași", p. 378.
14 *Ghenadie Enăceanu*, op. cit.

la 1643. Varlaam se referă la „lipsa dascălilor şi a învăţăturii", la faptul că în Moldova „nime nu învaţă". Ar rezulta că abia după 1643 au venit dascăli şi a început învăţătura. Dar să nu uităm că, deşi tipărită abia în 1643, Cazania a fost gata pentru tipar încă din 1637, fapt dovedit de scrisoarea trimisă la acea dată de Varlaam ţarului Rusiei. Varlaam scria în 1637 că a avut „rîvna şi jelania să traducă în limba romînească" această carte care „este gata şi scrisă, numai gata să fie dată la tipar şi tipărită".[15] Situaţia descrisă de Varlaam se referă deci la 1637 şi nu la 1643. Dimpotrivă, în 1643, cînd s-a tipărit cartea, Varlaam a adăugat nişte stihuri de început, închinate lui Vasile Lupu, despre care arată că:

„Cu învăţături ce în ţara sa temeliaceşte
Nemuritoriu nume pre lume şi-l zideşte".

Ipoteza după care colegiul a fost înfiinţat în 1640 o găsim confirmată în „Istoria Moldovei" de sub redacţia prof. A. D. Udalţev.[16]

O serie de mărturii ne grăiesc despre condiţiile de existenţă ale şcolii. Colegiul a fost înzestrat, după obiceiul vremii, cu veniturile a trei moşii şi ale băii domneşti aflate în apropiere. Despre cele trei moşii ne vorbeşte suretul rămas de la Gheorghe Ştefan.[17] Despre baia domnească, „feredeul" aducător de venituri, danie de la Vasile Lupu, vorbeşte un document de la 1687, din timpul lui Duca Vodă.[18]

S-a asigurat şi un local demn de această instituţie. Era o clădire trainică de piatră, pe ulita Ciobotărească, în apropiere de heleşteul pe care îl făcea Bahluiul. Documentele arată că acest local a fost cumpărat de Vasile Lupu de la boierul Mihail Furtună cu 200 lei bătuţi. După informaţiile lui Bandini, această clădire ar fi fost mistuită de foc în 1646, apoi reclădită şi din nou ar fi ars în 1647. În orice caz, în 1653, cînd trecea prin Iaşi patriarhul Macarie, în drum spre Moscova, „după obicinuita milă", arhidiaconul său Paul de Alep îşi putea nota: „La o mică distanţă de la mănăstire (Trei Ierarhi), lîngă băi, pe malul marelui lac numit heleşteu sau pescărie, e magnificul colegiu zidit de beiu (Vasile Lupu) [19].

Despre conţinutul învăţămîntului în colegiul din Iaşi sîntem aproape complet lipsiţi de informaţii. Cercetătorii sînt însă de acord în opinia că organizarea şcolii şi planul învăţăturilor aveau drept model colegiul din Kiev. Aceasta înseamnă că, fără a-şi fi pierdut complet caracterul teologic, nelipsit unei şcoli din acea epocă, colegiul a prilejuit şi transmiterea unor cursuri de un nivel cultural mai ridicat printre care cursuri de gramatică, retorică, aritmetică şi geometrie, muzică şi poetică. Este însă îndoielnic că s-ar fi putut organiza şi la Iaşi 8 clase, cum

[15] *Ghenadie Enăceanu* „Din istoria bisericească a romînilor", Bucureşti 1882, pag. 276.

[16] „Istoria Moldovei", sub redacţia prof. *A. D. Udalţev*, Kişinău 1951, tom. I, pag. 248.

[17] Uricariul, vol. III, pag. 284.

[18] Foaia pentru minte... an. 1845, nr. 5.

[19] „Călătoriile patriarhului Macarie în Ţările Romîne" (1653-1658), Bucureşti 1900, pag. 27.

erau la Kiev: 4 de tip elementar, 2 de tip mediu și 2 superioare. Predarea s-a făcut în limbile slavonă, latină, greacă și — după cum deducem din însemnările lui V. Gagara, despre care am mai amintit — în limba rusă. Deosebit de important ne pare faptul că aci s-a predat și în limba romînă. Aceasta rezultă din însemnările lui Paul de Alep, care arată că rostul colegiului ar fi de a obișnui poporul să citească rugăciunile în limba romînă. La introducerea limbii romîne în această școală s-au referit mai tîrziu Gh. Asachi și Nicolae Bălcescu, subliniind importanța acestui act în lupta împotriva acțiunii dușmane de deznaționalizare.[20]

Primele tipărituri romînești din acea vreme au fost și primele cărți pe care au învățat elevii în limba lor. Pe lîngă colegiu s-a înființat și o bibliotecă cu manuscrise și tipărituri în romînește, în ucraineană și în alte limbi. În legătură cu aceasta avem o interesantă mărturie scrisă, care dovedește o dată în plus grija domnului pentru colegiu. Pe o veche tipăritură din acel timp, putem citi astăzi următoarea inscripție: „Cartea donată de Voivodul Vasile Lupu profesorilor de la Școala din Mănăstirea Trei Ierarhi din Iași în anul 1651". Străbătînd veacurile, această carte a ajuns de la școala domnească a lui Vasile Lupu în biblioteca Academiei Mihăilene, iar astăzi, se află în depozitul bibliotecii centrale universitare din Iași.[21]

Să ne oprim acum asupra profesorilor colegiului.

„De educația tinerilor fii ai feudalilor urmau să se ocupe nu dascălii bisericești inculți, ci oameni pregătiți și culți, cu o largă experiență căpătată în colegiul kievo-movilean".[22]

În fruntea colegiului și a „bine învățaților învățători" trimiși de Petru Movilă a stat Sofronie Pociatki, care fusese profesor de retorică, iar prin 1638 rector al colegiului din Kiev. O veche scriere rusă, arătînd că Pociatki „se socotea între patrioții săi unul din învățătorii cei mai însemnați", adaugă „Ca dovadă despre destula lui cultură servește aceea că el a fost trimis de Petre Movilă în Moldova, cu cîțiva dintre elevii care sfîrșiseră cursul aci (la Kiev) ca să înființeze și la Iași o școală ortodoxă asemenea cu cea din Kiev"[23].

Dintre ceilalți profesori este cunoscut Ignațiu Jevlevici, fost elev al lui Pociatki, care mai tîrziu va trece ca profesor la colegiul din Kiev.

Alături de dascălii ucraineni au predat și cărturari greci ai vremii ca Benedict de Vatopedi — care predase și la Kiev, Paisie Ligaridis și mai tîrziu Nicolae Cherameus.

Dacă admitem că s-a predat romînește, se pune întrebarea care au fost profesorii romîni care au predat. În această privință nu se pot face decît presupuneri.

---

20 *Gh. Asachi* „Cvestia învățăturii publice în principatul Moldovei", Iași 1858, pag. 6-7. *N. Bălcescu.* Opere, vol. II Editura Academiei R.P.R., 1953, pag. 22.

21 „Călăuza bibliotecarului", nr. 11/1955, pag. 41.

22 „Istoria Moldovei" sub redacția prof. *A. D. Udaltev,* Kișinău 1951, tom. I, pag. 248.

23 *M. Bulgakov* „Istoria Academiei teologice din Kiev", S. Petersburg 1843 (citat după Melchisedec, Notițe istorice și arheologice, pag. 193).

Este posibil să fi predat la colegiul vestitul Eustaţiu Logofătul, om de cultură bogată, care acum îşi pierduse logofeţia şi lucra la întocmirea pravilei. Este foarte posibil să fi predat şi sciitorul Simion-dascălul. N. Iorga, referindu-se la denumirea de „dascăl", arată că în cazul de faţă nu e vorba de un dascăl de curte boierească, nici de un dascăl bisericesc, ci probabil de un dască romînesc al şcolii de la Trei Ierarhi [24]. Desigur că adesea le-a vorbit elevilor şi sfătosul Varlaam, în graiul său limpede. Despre trecutul ţării este posibil să le fi vorbit învăţatul Grigore Ureche, care pe atunci îşi scria cronica sa cu scop educativ: „să rămîie feciorilor şi nepoţilor să le fie de învăţătură, despre cele rele să se ferească şi să se socotească, iar de pe cele bune să urmeze şi să se înveţe şi să se îndrepteze".

Elevii colegiului erau fii ai boierilor. Ipoteza că aci ar fi învăţat Dosoftei ne pare nefundată; la 1640 Dosoftei depăşise vîrsta la care ar fi putut fi elev al acestui colegiu. În schimb pare neîndoielnic că aci şi-a făcut primele studii Nicolae Milescu, viitorul cărturar şi prieten al Rusiei şi călător neobosit prin ţara „Chitaiţilor" (China). Trebuie să fim de acord cu cuvintele de apreciere ale lui Gh. Asachi: „Astă Academie, deşi scurt timp au înflorit şi au ecsitat, totuşi au produs bărbaţi învăţaţi".[25]

Şcoala domnească n-a fost singura instituţie de învăţămînt din Iaşi, din acel timp. Existau paralel şi alte şcoli, reprezentînd fie influenţa ortodoxiei ţarigrădene, fie a iezuitismului. Ne pare totuşi îndoielnic să fi existat 20 de şcoli, aşa cum afirmă misionarul Bandini, care stabileşte numărul total al elevilor la două sute.[26] Indiferent de numărul şcolilor existente, fapt este că în fruntea tuturor acestor instituţii se situa, prin caracterul său înaintat şi prin pregătirea dascălilor, colegiul întemeiat de dascălii din Kiev.

E interesant de ştiut că aceşti dascăli ţineau în acelaşi timp corespondenţa lui Vasile Lupu cu Kievul, ceea ce dovedeşte că jucau un rol activ în strîngerea relaţiilor dintre cele două popoare.

„Şcoala din Kiev şi filiala sa de la Iaşi au stabilit în Ţările Romîne un curent nou de cultură, dezvoltînd gustul pentru învăţătura mai aleasă":[27]

Aceasta a fost activitatea colegiului pînă cînd un nou fapt istoric intervine. Victoriile pe care poporul ucrainean le cîştigă în războiul său de eliberare, victorii care aveau un larg ecou în masele populare din Moldova — umplu de spaimă marea boierime romînă. Mişcările ţărăneşti cresc în Moldova în asemenea măsură, încît domnul se pregătea, la un moment dat, să fugă. „Ţăranii Moldovei au participat activ la războiul

[24] *N. Iorga* „Istoria literaturii romîneşti", Bucureşti 1929, pag. 301; v. şi *N. Iorga* „Istoria învăţămîntului romînesc".

[25] *Gh. Asachi*, op. cit., pag. 7.

[26] „Codex Bandinus" (ediţia V. A. Ureche). Bucureşti 1895.

[27] *P. Constantinescu-Iaşi*, op. cit., pag. 131.

de eliberare a poporului ucrainean".[28] Mulți țărani romîni au făcut parte din armata cazăcească. În schimb, feudalii romîni au trecut, de cîte ori au avut prilejul, pe poziții antiucrainene, deoarece Ucraina dădeau un periculos exemplu de răscoală.

În această frămîntată perioadă, există un moment în care dascălii din Kiev sînt alungați din școala pe care o înființaseră și pentru progresul căreia se străduiseră, fiind înlocuiți cu dascăli greci veniți de la Constantinopol. Despre aceasta ne vorbește suretul lui Gheorghe Ștefan, care arată că „nici un folos nu s-au făcut despre acel așezămînt (colegiul), căci după aceia dascălii acei (din Kiev) s-au izgonit de la monastire, și în locul lor s-au adus din țara Grecească".[29] În continuare actul apreciază astfel activitatea noilor dascăli: „dascălii greci nici un folos de învățătură ca acia pămîntului nostru nu aduc"[30].

După părerea noastră, măsura luată de dregătorii Moldovei de a-i înlocui pe dascălii ucraineni, reflectă spaima provocată de răscoala poporului ucrainean — cu atît mai mult cu cît în acel timp colegiul din Kiev trecea de partea răsculaților. Dascălii din Kiev apăreau ca reprezentanți culturali ai lui Bogdan Hmilniţki.

După cum se știe, războiul de eliberare a adus Ucrainei nu numai victoria, ci și reunirea cu Rusia, într-un stat rus unic. Acest act istoric a adus poporului nostru mari speranțe în ce privește eliberarea de sub asuprirea otomană. Urmașul lui Vasile Lupu, Gh. Ștefan, a încheiat un tratat de alianță cu Moscova, care garanta independența Moldovei. Un alt tratat de prietenie fu încheiat de moldoveni cu Ucraina.

Nu se putea ca toate acestea să nu aibă urmări asupra relațiilor culturale. „Istoria Moldovei" relatează că „și Gheorghe Ștefan a invitat în Moldova cărturari ucraineni"[31]

În același timp, la 2 aprilie 1656, Gheorghe Ștefan și divanul său semnează suretul prin care munca dascălilor din Kiev găsește o apreciere justă. Ne pare plină de interes justificarea acestui act: ...„noi cu sfatul nostru cercetînd, cît de buni au fost acei dascăli de la Kiev în învățături... și mult lucru și mare folos rămîind de la dînșii pămîntului nostru din a lor învățături..."[32].

Aci se opresc informațiile noastre despre dascălii ucraineni și școala pe care ei au înființat-o în Iași de la mijlocul secolului al XVII-lea.

Tradițiile vechii prietenii, manifestate nu o dată de-a lungul veacurilor, își găsesc cea mai înaltă expresie în strînsele relații culturale de astăzi dintre poporul nostru și poporul sovietic.

---

28 „Tezele cu privire la cea de a 300-a aniversare a reunirii Ucrainei cu Rusia, aprobate de C. C. al P.C.U.S.", Edit. pentru lit. politică, 1954 pag. 9. Vezi și articolul lui *D. F. Ermolenko:* „Relațiile dintre Ucraina și Moldova în perioada războiului de eliberare a poporului ucrainean" (1648-1654) în Visnek Akademii Nauk Ukrainskoi Radianskoi Socialistecinoi Respublike, nr. 10, 1953.

29 Uricariul, vol. III, păg. 284.

30 Idem, pag. 285.

31 „Istoria Moldovei" sub redacția prof. *A. D. Udalțev*; Kișinău 1951, tom. I, pag. 249.

32 Uricariul, vol. III, pag. 285.

EDUCAREA TINERETULUI ÎN SPIRITUL PATRIOTISMULUI SOCIALIST ȘI AL INTERNAȚIONALISMULUI PROLETAR — SARCINĂ DE FRUNTE A CADRELOR DIDACTICE

Prof. *ION DRAGU*
Directorul Editurii de stat didactice și pedagogice

De la un capăt la altul al lumii oamenii muncii sărbătoresc anul acesta împlinirea a 40 de ani de la Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, eveniment de însemnătate istorică mondială, care a marcat o cotitură radicală în destinele omenirii, deschizînd în istoria universală o eră nouă — era prăbușirii capitalismului și a triumfului socialismului și comunismului.

Epoca socialismului inaugurată prin victoria Marii Revoluții Socialiste din Octombrie se caracterizează prin transformări profunde și multilaterale în toate domeniile vieții economice, politice și sociale.

În cadrul operei de distrugere revoluționară a vechii societăți burgheze și de construire a societății noi socialiste, s-a schimbat radical și situația învățămîntului, s-a schimbat rolul instrucției și educației. În programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, elaborat de Congresul al V-lea al partidului, se preciza necesitatea transformării școlii, „dintr-un instrument de dominație de clasă a burgheziei într-un instrument de lichidare completă a împărțirii societății în clase, într-un instrument de regenerare comunistă a societății".[1]

Victoria Marii Revoluții Socialiste din Octombrie a dus la făurirea primului stat în lume al muncitorilor și țăranilor, la crearea patriei socialiste. O dată cu instaurarea dictaturii proletariatului, poporul a devenit stăpînul tuturor bogățiilor societății și conducătorul statului. Pentru prima dată în istorie, oamenii muncii și-au făurit o patrie a lor — liberă, puternică și independentă.

Crearea patriei socialiste a determinat nașterea patriotismului socialist, a dragostei fierbinți, nemărginite a poporului pentru patria sa, pentru statul socialist, pentru orînduirea socialistă, pentru partidul marxist revoluționar al clasei muncitoare.

În fața școlii și a tuturor celorlalte instituții de educație ale statului clasei muncitoare a apărut astfel o sarcină complexă de o excepțională însemnătate — educația tineretului în spiritul patriotismului socialist, al

[1] Hotărîri și documente ale P.C.U.S. cu privire la propagandă și agitație. Edit. P.M.R., 1952, pag. 84.

prețuirii și apărării cuceririlor revoluționare ale poporului muncitor, în spiritul internaționalismului proletar, al păcii și prieteniei între popoare.

I

Patriotismul socialist este un patriotism calitativ nou, forma cea mai înaltă, superioară a patriotismului. El nu apare însă pe un loc gol, fără legătură cu trecutul. Dimpotrivă, în dezvoltarea patriotismului există o anumită tradiție, o continuitate, patriotismul socialist înglobînd toate elementele patriotismului maselor populare care s-au format în decursul procesului îndelungat de dezvoltare istorică a popoarelor, în decursul luptei de veacuri a popoarelor pentru eliberarea socială și națională.

Patriotismul socialist a absorbit tot ce caracteriza dragostea pentru patrie în perioada presocialistă, dragostea pentru pămîntul natal, pentru limba și obiceiurile poporului, pentru frumusețile și bogățiile țării, pentru popor și pentru înaltele lui calități morale.

Din această legătură de continuitate în dezvoltarea patriotismului decurg concluzii importante pentru teoria și practica educației patriotice a tineretului.

Educația generațiilor tinere în spiritul patriotismului socialist presupune cunoașterea atît a deosebirilor calitative care există între această formă superioară a patriotismului și formele patriotismului în perioada presocialistă, cît și legătura și continuitatea istorică în dezvoltarea patriotismului, continuitatea tradițiilor valoroase care oglindesc lupta și năzuința maselor populare, mersul lor ascendent către eliberarea de exploatare.

În procesul de educare în spiritul patriotismului socialist trebuie deci să ținem seama de faptul că între construirea socialismului și lupta multiseculară a poporului pentru progres social, pentru libertate și independență națională este o legătură istorică indestructibilă. Construirea socialismului reprezintă încununarea de succes a acestei lupte. De aceea, a educa tineretul în spiritul patriotismului socialist înseamnă a îmbina în mod armonios cultivarea dragostei fierbinți față de prezentul luminos al poporului care construiește socialismul în patria noastră minunată — Republica Populară Romînă — cu cultivarea dragostei și mîndriei pentru trecutul glorios al poporului. Educația patriotică nu îngăduie niciun fel de neglijare a problemelor luptei actuale a poporului — lupta pentru construirea socialismului — după cum nu poate îngădui nici vreo minimalizare sau ignorare a tradițiilor naționale revoluționare.

În același timp, educația patriotică a tineretului presupune punerea în adevărata lumină și eliminarea a tot ce reprezintă influența reacționară, a tot ce constituie rămășițe ale ideologiei burgheze, putrede, retrograde atît în teorie, cît și în practica educației patriotice.

Problemele patriotismului și ale educației patriotice au fost larg dezbătute de ideologii burghezi. Stă mărturie întreaga frazeologie patriotardă debitată de lacheii sacului cu bani ai capitaliștilor. Explicația interesului stîrnit de această problemă își are, bineînțeles, tîlcul ei. Nu pasiunea științifică, nu dorința de a contribui la elucidarea problemelor a determinat preocupările ideologilor reacționari în acest domeniu. Dimpo-

trivă, interesul claselor exploatatoare de a ascunde adevărul, de a deforma realitatea, de a împiedica masele populare să înțeleagă politica guvernelor și partidelor burgheze constituie mobilul „cercetărilor" efectuate de asemenea ideologi.

Profitînd de starea de incultură a maselor, de înapoierea în care erau ținute în mod intenționat și speculînd sentimentele lor de iubire a pămîntului natal, clasele reacționare au căutat, prin false lozinci „patriotice" să atragă poporul în acțiunile lor imperialiste menite să le rotunjească profiturile.

În încercările lor de a denatura adevărul cu privire la noțiunea de patriotism, ideologii burghezi au prezentat patriotismul drept o însușire biologică a oamenilor. Orice pedagog își poate da cu ușurință seama ce urmări poate avea pentru teoria și practica educației acceptarea unui asemenea punct de vedere antiștiințific, reacționar. A prezenta patriotismul drept o însușire înnăscută înseamnă a admite apariția și dezvoltarea lui ca un proces spontan, a nega rolul educației în cultivarea permanentă, sistematică a dragostei față de patrie, a nega caracterul de clasă al patriotismului.

Singura explicație științifică a noțiunii de patriotism o dă marxism-leninismul.

În celebra lui prefață la cartea „Contribuțiuni la critica economiei politice", Marx, schițînd în chip genial tezele fundamentale ale concepției materialiste a istoriei, scrie:

„Modul de producție a vieții materiale determină procesul vieții sociale, politice și spirituale în general. Nu conștiința oamenilor le determină existența, ci, dimpotrivă, existența lor socială le determină conștiința".[2]

Această precizare a lui Marx permite să se înțeleagă în modul cel mai limpede că numai pornind de la condițiile materiale de viață ale epocii date pot fi înțelese și explicate în mod științific toate relațiile sociale și de stat, toate sistemele juridice sau de altă natură, toate concepțiile teoretice care apar în istorie, toate formele conștiinței sociale ale epocii respective.

Indicațiile lui Marx au o mare însemnătate pentru educația patriotică a tineretului. Precizarea cu privire la dependența conștiinței sociale de existența socială se referea în întregime și la ideea de patriotism. Patriotismul este un fenomen social istoric generat de condițiile economice și politice ale vieții oamenilor într-o etapă dată a dezvoltării societății. În patriotism se reflectă orînduirea economică a societății. Avîndu-și izvorul în orînduirea economică a societății și reflectînd-o pe aceasta în conștiința oamenilor, patriotismul are un caracter suprastructural.

Istoria arată că patriotismul este unul din sentimentele cele mai înălțătoare care există în conștiința fiecărui popor. „Patriotismul — arată V. I. Lenin — este un sentiment dintre cele mai adînci, statornicit de existența de secole și milenii a unor patrii diferite"[3]. Acest sentiment

---

2 *K. Marx* și *F. Engels* Opere alese în două volume. Editura P.M.R. 1949, pag. 361.

3 *V. I. Lenin,* Opere vol. 28. Editura de stat pentru literatură politică, 1955, pag. 177.

nobil, care s-a fixat de-a lungul secolelor și mileniilor în conștiința oamenilor a exprimat totdeauna atitudinea lor față de rînduielile sociale și de stat, față de mediul politic, cultural și social din țara respectivă.

Ca fenomen de ordin suprastructural, patriotismul are un profund caracter de clasă. Totdeauna caracterul sentimentelor patriotice a diferit de la clasă la clasă, fiind determinat de existența socială a claselor respective, de interesele lor economice și politice.

Este o datorie a pedagogilor ca în desfășurarea procesului instructiv-educativ să înlesnească tineretului înțelegerea clară a acestor probleme. Să ajutăm tineretul să cunoască și să facă deosebirea între falsul patriotism al claselor exploatatoare și patriotismul real, fierbinte, sincer al maselor populare. Aceasta va trezi în inimile elevilor și studenților ura față de exploatatori și va cultiva dragostea pentru oamenii muncii, mîndria pentru tradițiile de luptă ale poporului și dorința de a apăra și dezvolta cuceririle revoluționare ale oamenilor muncii.

În mod sistematic, în cadrul procesului de învățămînt, elevii au posibilitatea să cunoască, pe înțelesul lor, că în toate orînduirile sociale în care există clase antagoniste bogățiile societății sînt în mîna claselor dominante, în mîna exploatatorilor. Aceștia își însușesc roadele muncii maselor populare, duc o viață de lux și trîndăvie, se bucură de toate drepturile. Condițiile economice, sociale, politice și culturale ale vieții în orînduirile bazate pe exploatarea omului de către om fiind pe placul și în avantajul claselor exploatatoare, acestea caută, prin toate mijloacele, să le mențină și să le consolideze. Elevii pot să înțeleagă însă bine și să aprofundeze aceste lucruri numai dacă se bucură de sprijinul real al cadrelor didactice. În special este nevoie de ajutorul pedagogilor pentru desprinderea concluziilor care decurg din situația existentă în orînduirile bazate pe exploatare. Numai cu ajutorul pedagogilor elevii vor putea să ajungă la concluzia că așa-numitul „patriotism" al claselor exploatatoare exprimă în fond interesele lor egoiste, tendința lor de a menține sistemul proprietății private asupra mijloacelor de producție și de a intensifica exploatarea maselor populare în scopul obținerii unor profituri cît mai mari.

Istoria fiecărui popor dovedește că întotdeauna exploatatorii au speculat simțămintele patriotice ale maselor. Pălăvrăgind în mod fățarnic despre patrie și patriotism, burghezia de exemplu, nu urmărește decît să-și satisfacă interesele ei egoiste de clasă. În acest scop ea caută să ascundă contradicțiile de ordin social, să prezinte lucrurile ca și cum sprijinirea orînduirii burgheze, a statului burghez ar fi o cauză a întregului popor. Experiența tuturor popoarelor a dovedit însă din plin falsitatea așa-numitului patriotism al burgheziei. Cîtă dreptate avea V. I. Lenin cînd arăta: „Noi am spus întotdeauna — și revoluțiile confirmă acest lucru — că atunci cînd ajung să fie în joc bazele puterii economice, ale puterii exploatatorilor, cînd ajunge să fie în joc proprietatea lor, care le permite să dispună de munca a zeci de milioane de muncitori și de țărani, care dă capitaliștilor și moșierilor posibilitatea de a se îmbogăți, atunci cînd, repet, ajunge să fie în joc proprietatea privată a capitaliștilor și moșie-

rilor, ei uită de toate frazele lor despre dragoste de patrie și despre independență" [4].

Educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist presupune scoaterea la iveală, în așa fel încît elevii să înțeleagă, a opoziției fundamentale dintre pseudo-patriotismul exploatatorilor și patriotismul oamenilor muncii. Numai masele populare sînt capabile de o dragoste sinceră și plină de abnegație pentru patrie.

Cei care au apărat totdeauna cu adevărat interesele naționale au fost oamenii muncii, producătorii tuturor bunurilor materiale și ai valorilor culturale, făuritorii istoriei.

Conținutul patriotismului oamenilor muncii a fost în toate timpurile determinat de năzuința lor spre o viață mai bună, de lupta lor pentru a crea o orînduire socială mai dreaptă. In toate orînduirile sociale bazate pe exploatarea omului de către om, sentimentul de patriotism a îndemnat masele populare la lupta împotriva rînduielilor sociale și de stat care înăbușeau capacitățile lor creatoare și care oprimau poporul, la lupta pentru răsturnarea orînduirii exploatatorilor, luptă care corespundea pe deplin intereselor fundamentale ale poporului, ale celor care alcătuiesc cu adevărat patria.

Cel mai înalt patriotism este patriotismul clasei muncitoare căreia i-a revenit misiunea istorică de a răsturna capitalismul, a lichida pentru totdeauna exploatarea și a construi societatea socialistă.

Instaurarea dictaturii proletariatului în U.R.S.S. și făurirea sistemului socialist de economie — ca urmare a victoriei Marii Revoluții Socialiste din Octombrie — și apariția, pe această bază, a patriotismului socialist, au dovedit în forma cea mai convingătoare superioritatea incontestabilă a patriotismului clasei muncitoare care, în condițiile societății socialiste, cuprinde întregul popor devenind o puternică forță motrice a dezvoltării societății pe această treaptă a evoluției ei.

II

Partidul Muncitoresc Romîn acordă o neslăbită atenție educării patriotice a generațiilor tinere și a întregului nostru popor. Misiunea nobilă de a crește din tineretul țării noastre oameni cu profunde sentimente patriotice, devotați cu trup și suflet poporului muncitor, patriei noastre, oameni educați în spiritul frăției între popoare, statul democrat-popular a încredințat-o școlii, cadrelor didactice.

Patriotismul se exprimă în dragostea fierbinte față de patrie, în slujirea cu devotament a poporului, în năzuința de a-ți consacra țării toate forțele, toate aptitudinile și dacă împrejurările o cer, chiar viața. Rădăcinile sentimentului înălțător al patriotismului oamenilor muncii din R.P.R. constau în noile condiții economice și politice create în țara noastră după instaurarea dictaturii proletariatului. Baza materială a patriotismului socialist al poporului nostru o constituie sistemul nostru economic socialist, proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, iar

[4] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 28, Editura de stat pentru literatură politică 1955, pag. 9.

temelia lui politică este regimul de democrație populară, democrația noastră socialistă.

Dacă așa stau lucrurile cu privire la izvoarele patriotismului socialist, ar fi profund greșit și de-a dreptul dăunător dacă am considera cumva că apariția și dezvoltarea acestui nobil sentiment constituie un proces spontan, ce se desfășoară de la sine. Ca orice altă trăsătură a moralei comuniste, patriotismul se cultivă, se educă. Dragostea pentru patria noastră, pentru poporul nostru, trebuie insuflată și cultivată în inimile tineretului pe baza unei activități permanente, multilaterale, sistematice.

Intreaga viață a școlii noastre socialiste arată că majoritatea învățătorilor și profesorilor au înțeles acest lucru, că ei muncesc cu abnegație și entuziasm obținînd rezultate care sporesc de la an la an.

Cea mai bună dovadă a justei orientări a cadrelor didactice în educarea patriotică a tineretului o constituie ridicarea continuă a nivelului lui la învățătură. Școlile noastre au dat patriei zeci de mii de cadre tinere care muncesc cu avînt în diferitele sectoare ale economiei și culturii. Numeroși elevi au luat parte la acțiuni de folos obștesc cum sînt strîngerea fierului vechi, sădirea pomilor, înfrumusețarea orașelor etc. In vara aceasta, în regiunile Constanța, Craiova, Galați etc. nenumărați elevi au participat la acțiunea patriotică de strîngere a recoltei.

Cu toate acestea, munca de educare a tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar încă nu s-a ridicat la înălțimea cerințelor. Cu privire la necesitățile ei se pare că există o părere unanimă. Toți pedagogii îi recunosc importanța. Mai slab stau însă lucrurile în ceea ce privește înfăptuirea ei. Se pare că nu tuturor pedagogilor le sînt clare căile și mijloacele de educare a tineretului în spiritul patriotismului socialist. Aparatul de îndrumare și control n-a acordat pedagogilor sprijinul necesar în această privință. Nu pot fi liniștite și satisfăcute nici publicațiile noastre pedagogice de felul cum și-au îndeplinit sarcinile în acest domeniu. In paginile „Gazetei învățămîntului" și ale „Revistei de pedagogie" apar extrem de rar articole care să generalizeze experiența pozitivă a pedagogilor fruntași în educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, să îndrume cadrele didactice, să le ajute în îndeplinirea acestei sarcini de mare răspundere.

Patriotismul socialist este o categorie a moralei comuniste, o calitate a omului nou, care se făurește în patria noastră, una din principalele însușiri care determină fizionomia morală a acestuia. De această calitate sînt indisolubil legate toate celelalte trăsături ale personalității omului înaintat al societății socialiste — atitudinea socialistă față de muncă și de avutul obștesc, disciplina conștientă, colectivismul, umanismul, voința, curajul etc., întrucît de felul cum va fi îndeplinită această sarcină esențială a educației depinde în bună măsură formarea personalității. De aceea, educarea patriotismului trebuie să înceapă foarte de timpuriu.

Practica muncii educative arată că unele elemente ale educației patriotice se clădesc încă în perioada vîrstei preșcolare în familie și în instituțiile preșcolare. Cunoașterea directă a mediului înconjurător și mai

ales a rolului pe care membrii vîrstnici ai familiei îl îndeplinesc în societate influențează în direcția formării primilor germeni ai sentimentului patriotic.

Bazele educației patriotice se pun și se consolidează însă în anii de școală. Școala nu este, desigur, singurul factor menit să se ocupe de educarea tineretului în spirit patriotic. Aceasta este o sarcină complexă la a cărei înfăptuire contribuie activ organizațiile de pionieri și U.T.M., familia, organizațiile sportive, presa și literatura pentru copii și tineret, radio-ul, cinematograful etc. Rolul hotărîtor îi aparține însă incontestabil școlii. Ea are posibilitatea să influențeze în mod științific, sistematic și cu tact, organizat, asupra elevilor în perioada cea mai importantă din viața lor în ceea ce privește dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a fiecăruia.

Educația patriotismului socialist constituie un proces multilateral și de durată. El nu poate fi în nici un caz despărțit de procesul instructiv-educativ care îl include. Sentimentul patriotic se cultivă deci în cadrul întregului proces didactic și la această operă e nevoie să participe toți pedagogii.

Educarea nobilului sentiment al dragostei de patrie este ce-i drept o sarcină nu tocmai ușoară. Ea cere pricepere, pasiune și mai ales cere educatorului ca el însuși să fie un adevărat patriot. Un pedagog care nu este pătruns de acest sentiment, care nu vibrează în toate fibrele ființei lui atunci cînd este vorba de patria noastră, care nu este hotărît să consacre patriei toată viața lui, nu va putea niciodată să educe pe alții cu adevărat. Munca lui va fi îmbîcsită de formalism, de neadevăr și-l va lipsi toată viața de satisfacția pe care o dă omului datoria îndeplinită.

Cînd și cum trebuie începută *în școală* educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist? Aceste întrebări și le pune fiecare pedagog. În privința celei dintîi, părerile sînt aproape aceleași. Experiența zecilor de mii de cadre didactice a dovedit că în școală educația — inclusiv educația patriotică — trebuie să înceapă chiar din clasa I, să dureze în toată perioada școlarității și apoi să continue, în forme noi, în viață, după absolvirea școlii.

Cu totul altfel stau lucrurile în ceea ce privește a doua întrebare: Cum și cu ce trebuie să înceapă școala opera de educație patriotică? Aici opiniile sînt felurite. Autorul rîndurilor de față consideră aceasta un fapt pozitiv. Cele mai multe păreri izvorăsc din experiență. Unii pedagogi pornesc prin trezirea interesului și admirația copiilor față de frumusețile țării, alții față de bogățiile ei, față de însușirile poporului, de portul național, de limba maternă etc. Unii fac aceasta în primul rînd în cadrul lecțiilor, alții în cadrul diferitelor povestiri, alții prin discuții, alții cu prilejul excursiilor etc. Numai dogmaticii, bucherii, formaliștii așteaptă o rețetă unică, universal-valabilă. Și din păcate, asemenea cazuri se întîlnesc. Se mai găsesc și astăzi cadre didactice care consideră că în școala lor, sau la clasa lar e mai greu decît în alte părți să se facă educația patriotică, că încă nu dispun de toate elementele necesare în acest scop etc. Unor asemenea pedagogi nu le este clară însăși noțiunea de patriotism, nu înțeleg conținutul ei, nu știu ce înseamnă a educa tineretul în spiritul patriotismului, nu văd că educația patriotică este un proces viu,

multilateral care nu suferă închistare, care poate fi realizat în formele cele mai variate.

Ceea ce este necesar să fie clar pentru toți pedagogii este faptul că procesul educației patriotice trebuie să includă cunoașterea patriei, a frumuseților și bogățiilor ei, a minunatelor însușiri ale poporului, a limbii făurite de popor prin efortul multor generații etc.

Programele de învățămînt elaborate pe baza hotărîrii partidului și guvernului cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală și noile manuale școlare acordă un loc important oglindirii cunoștințelor necesare în vederea educării patriotice a elevilor. Manualele de citire, începînd cu cele de clasa I, cele de geografie și istorie, de constituție, de limba și literatura romînă etc., constituie un prețios sprijin pentru cadrele didactice în educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist. Ele cuprind un bogat material care va trezi în inimile copiilor mîndria națională, dragostea pentru marile înfăptuiri ale poporului nostru de-a lungul glorioasei sale istorii.

Este îndeobște recunoscut că studierea istoriei patriei oferă mari posibilități de educare a tineretului în spiritul patriotismului socialist. Nu există lecție de istorie a patriei care să nu permită pedagogului să aprindă și să facă să ardă mereu mai vie flacăra sentimentului patriotic, mîndria pentru gloria poporului nostru, pentru marile lui cuceriri revoluționare.

Istoria poporului nostru este plină de exemple de patriotism înălțător. Cu litere de sînge sînt înscrise în cartea de aur a patriei faptele eroice ale ostașilor lui Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Ioan Vodă cel Cumplit, Mihai Viteazu, care au făcut adevărate minuni de vitejie în luptele purtate împotriva unui inamic incomparabil mai puternic. Pagini de glorie nepieritoare au înscris în istoria patriei răsculații de sub conducerea lui Doja, Horia, Cloșca și Crișan, Tudor Vladimirescu, răsculații din 1907 etc. O însemnătate excepțională pentru soarta poporului nostru, pentru viitorul lui luminos au luptele eroice ale clasei muncitoare, ale comuniștilor și uteciștilor duse pentru o viață mai bună, pentru libertate și independență națională. Este deosebit de important să educăm tineretul în spiritul dragostei și stimei pentru tradițiile clasei muncitoare. În acest scop este necesar să popularizăm pe larg figurile de eroi ai clasei muncitoare, comuniști și uteciști, care, în anii grei ai regimului burghezo-moșieresc, înfruntînd teroarea poliției și siguranței și-au închinat viața luptei pentru fericirea poporului. Organizarea unor întîlniri între foștii uteciști sau vechi militanți ai mișcării muncitorești și tineretul din școli sau facultăți, a unor excursii la locurile care amintesc lupta pentru libertate a poporului, inițierea unor evocări care să miște sufletele elevilor și studenților — toate acestea pot contribui în mare măsură la educația patriotică a tineretului. Avem datoria să transmitem elevilor în cele mai variate forme, cunoștințe care să le vorbească de faptele înaintașilor, să-i înflăcăreze, să trezească în ei mîndria legitimă de urmași vrednici, hotărîți să apere și să dezvolte cuceririle revoluționare ale poporului.

Patriotismul se educă și prin transmiterea unor cunoștințe bogate și convingătoare despre marile greutăți prin care a trecut poporul nostru în dezvoltarea sa istorică și despre felul cum el a știut și a reușit să

înfrîngă aceste greutăți. Elevii trebuie să cunoască bine că veacuri de-a rîndul poporul nostru a trăit în țara sa atît de frumoasă și bogată sărac și năpăstuit, deoarece patria gemea îngenuncheată nu numai de dușmanii din afară, ci și de clasele exploatatoare din țară. Acum un veac Bălcescu spunea plin de mînie: „Are el o patrie acest popor fără nici un drept? Este oare o patrie țara unde legiuirea se face împotriva lui?" Strîns legat de popor, Bălcescu, el însuși un mare patriot, a înțeles în toată profunzimea lui nobilul sentiment patriotic al clasei muncitoare. Apreciind în mod just rolul maselor în făurirea istoriei el a arătat limpede că experiența istoriei dovedește că o națiune nu se poate mîntui decît prin sine însăși, că toți eroii neamului nostru au ieșit din popor. Subliniind că un popor cît de mic este capabil de fapte din cele mai mari atunci „cînd își apără ale sale și cînd e aprins d-o sfîntă și nobilă idee", Bălcescu s-a situat pe o poziție materialistă înaintată în fundamentarea ideii patriotismului. Întemeindu-și afirmațiile pe realitatea din țara noastră, pe studierea faptelor poporului, Bălcescu a arătat în chip genial că pentru a putea cere poporului să apere patria trebuie să i se dea o patrie pe care s-o apere, să i se dea drepturi, să fie interesat „la pricina țării".

Lupta de veacuri a oamenilor muncii din țara noastră pentru eliberarea socială și națională a fost o luptă patriotică îndreptată spre crearea patriei celor ce muncesc. Ea a fost încununată de succes abia prin crearea Republicii Populare Romîne, stat în care puterea aparține în întregime oamenilor muncii.

Crearea R. P. R. a făcut ca dragostea de patrie a maselor populare să capete un sens nou, un conținut bogat și adînc. Pentru poporul nostru lupta pentru apărarea patriei înseamnă astăzi lupta pentru apărarea libertăților dobîndite, pentru păstrarea și dezvoltarea marilor sale cuceriri socialiste.

Studierea limbii romîne, a literaturii noastre progresiste — clasice și contemporane — are de asemenea o mare însemnătate în educarea patriotică a tineretului. Marii noștri scriitori care s-au ridicat din rîndurile poporului, au fost ei înșiși adevărați patrioți, oameni care au slujit cu credință poporul și au îndreptat arma scrisului împotriva dușmanilor lui.

Cu o deosebită vigoare a exprimat marele nostru poet M. Eminescu în strălucitele-i versuri din Scrisoarea a III-a, sentimentul mîndriei naționale a poporului romîn, încrederea nemărginită în forțele sale, hotărîrea pe care, în numele poporului, o exprimă Mircea „Domnul Țării Romînești", de a-și apăra patria. Iată sensul minunatelor versuri ale lui Eminescu:

„....Eu îmi apăr sărăcia și nevoile și neamul...
Și de-aceea tot ce mișcă-n țara asta, rîul, ramul,
Mi-e prieten numai mie, iară ție dușman este
Dușmănit vei fi de toate, făr-a prinde chiar de veste;
N-avem oști, dară iubirea de moșie e un zid
Care nu se-nfiorează de-a ta spaimă, Baiazid".

În aceeași poezie Eminescu îndreaptă forța nimicitoare a versurilor sale împotriva politicienilor demagogi, a „mișeilor" pentru care singura pornire este „cîștigul fără muncă" și care ne-au făcut neamul de rușine și ocară și „și-au bătut joc de limbă, de strămoși și obicei". Nu este pentru nimeni greu de înțeles că prin cuvintele poetului grăia poporul

nostru, grăiau oamenii muncii care totdeauna i-au urît pe exploatatori și au luptat pentru zdrobirea lor.

Este peste putință să relatăm aci, în spațiul unui articol de revistă, felul cum poate fi realizată educația patriotică a tineretului în predarea fiecărui obiect de învățămînt. Într-un alt material publicat în nr. 4 al „Revistei de pedagogie" din acest an [5] am arătat ce uriașe posibilități de cultivare a dragostei pentru patrie creează predarea chimiei și am subliniat rolul deosebit pe care îl va avea în educația patriotică a elevilor predarea cunoștințelor de marxism-leninism și economie politică în școala medie.

Viața arată că nu există nici un obiect de învățămînt în predarea căruia să nu se poată realiza educarea patriotică a tineretului. Este o datorie de onoare a fiecărui pedagog ca, în predarea tuturor disciplinelor, să înarmeze tineretul patriei cu puterea științei, să aprindă în sufletele elevilor și studenților mîndria de stăpîni ai nesecatelor bogății ale patriei noastre, să cultive hotărîrea lor de a lupta pentru punerea acestor bogății în slujba poporului.

Fiecare lecție bună, fiecare seminar reușit care trezește în inimile elevilor și studenților pasiune pentru știință, interesul pentru cultură, constituie o importantă contribuție la educarea patriotică a tineretului.

Patriotismul socialist are un caracter activ. El se exprimă nu într-o iubire abstractă a patriei, ci în munca creatoare a poporului pentru înflorirea și întărirea patriei, pentru construirea socialismului. Aceasta înseamnă că educația în spirit patriotic a tineretului trebuie să aibă drept rezultat nu numai formarea și dezvoltarea sentimentelor patriotice ale elevilor și studenților, ci și acțiuni patriotice în interesul poporului. Școala dispune de largi posibilități pentru a dezvolta dorința copiilor de a-și pune forțele lor în slujba patriei.

Partidul ne învață că cea mai importantă datorie patriotică a copiilor din școala socialistă este a învăța bine, a învăța temeinic. Această indicație are o mare valoare educativă. Ea ne permite să apreciem că pentru copii dragostea de patrie se concretizează și se exprimă în chip convingător în dragostea pentru școală și pentru învățătură. A-i face pe copii să iubească școala și învățătura, a-i ajuta să-și însușească știința și să se pregătească pentru a-și pune cunoștințele în slujba patriei înseamnă a realiza scopul educației în spiritul patriotismului socialist.

Educația în școală a elevilor în spiritul patriotismului socialist se întregește prin educarea patriotică în afara școlii, în activitățile extrașcolare. Organizațiile de pionieri și de U.T.M., cercurile de elevi, presa și literatura pentru copii — toate sînt chemate să îndeplinească un rol important în realizarea acestei sarcini de cea mai mare însemnătate pentru viitorul patriei.

III

În concepția marxist-leninistă educația în spiritul patriotismului socialist este indisolubil legată de educația în spiritul internaționalismului

[5] Vezi articolul „Cîteva observații privind educația morală în spirit comunist a tineretului".

proletar. Patriotismul socialist se îmbină în chip armonios cu internaționalismul proletar. Adevărat patriot este numai acela care stimează și respectă și celelalte popoare, după cum un internaționalist adevărat iubește cu înflăcărare patria și poporul său. De aceea școlii socialiste îi revine sarcina de a împleti educația patriotică a tineretului cu educația în spiritul internaționalismului socialist, în spiritul frăției și colaborării prietenești între popoare, în spiritul solidarității internaționale a oamenilor muncii. Internaționalismul proletar este ideologia egalității în drepturi a prieteniei între popoare fiind diametral opus naționalismului burghez, ideologiei vrajbei și dezbinării între popoare, a aservirii și asupririi unor popoare de către altele.

A educa tineretul în spiritul internaționalismului proletar presupune a acorda o mare atenție combaterii și stîrpirii oricăror forme ale naționalismului burghez. Avem datoria să nu uităm nici un moment că reacțiunea internă și internațională depune mari eforturi și uneltește în mod perfid în direcția atîțării naționalismului atît în rîndurile tinerilor romîni, cît și în cele ale tinerilor aparținînd naționalităților conlocuitoare.

Temelia solidă a educației internaționaliste a tineretului patriei noastre o constituie politica națională leninistă pe care o aplică cu fermitate partidul nostru. De aceea prima condiție ce se cere a fi îndeplinită pentru a asigura o justă educație în spiritul internaționalismului proletar constă în explicarea într-o formă simplă și accesibilă pentru tineret a acestei politici. În modul cel mai convingător se realizează această cerință în predarea Constituției R.P.R. Noul an școlar se desfășoară avînd o programă de învățămînt nouă pentru predarea Constituției și un manual nou care constituie un prețios ajutor pentru educația patriotică și internaționalistă a elevilor. În predarea Constituției pedagogii au posibilitatea să explice pe baze concrete prevederile cu privire la egalitatea deplină în drepturi a tuturor oamenilor muncii din țara noastră, fără deosebire de naționalitate, să arate cum sînt aplicate în viață aceste prevederi.

Dar, ar fi greșit să se considere că educarea tineretului în spiritul internaționalismului proletar este o sarcină care poate fi lăsată numai pe seama cadrelor didactice care predau Constituția R.P.R. În predarea istoriei, a geografiei, a literaturii, a limbilor străine etc., pedagogii au largi posibilități de a ajuta pe elevi să aprecieze aportul lor la patrimoniul culturii și civilizației mondiale. Este deosebit de important ca elevii să cunoască lupta oamenilor muncii din întreaga lume împotriva asupririi și exploatării și să-și dea astfel seama de unitatea intereselor de clasă ale tuturor celor ce muncesc.

Educația patriotică se clădește pe temelia adevărurilor fundamentale descoperite de știința marxist-leninistă. De aceea, educarea tineretului în spiritul internaționalismului proletar se realizează în chip deosebit de eficace în predarea cunoștințelor de marxism-leninism. Știința marxist-leninistă este rezultatul generalizării experienței mișcării muncitorești din întreaga lume, ceea ce îi imprimă un caracter profund internaționalist. Transmițînd tineretului cunoștințe despre mișcarea muncitorească din țara noastră și legăturile ei permanente cu lupta proletariatului mondial,

despre acțiunile unite ale oamenilor muncii din toate țările, sub conducerea partidelor comuniste și muncitorești, împotriva reacțiunii, despre unitatea indestructibilă a lagărului socialist și noile relații care s-au statornicit între țările acestui lagăr, pedagogii sînt chemați să-i ajute să înțeleagă concluziile și generalizările științifice care se desprind și să și le însușească.

Pentru a asigura desfășurarea cu succes a educației internaționale a tineretului, este necesară o luptă continuă împotriva oricăror atacuri ale ideologiei burgheze, îndreptate contra principiului internaționalismului proletar. Astăzi acest lucru este cu atît mai necesar cu cît propaganda burgheză nu-și precupețește energia în lupta împotriva solidarității internaționale a celor ce muncesc și în primul rînd împotriva unității țărilor socialiste. Rebeliunea contrarevoluționară din Ungaria, care a constituit punctul culminant al eforturilor cercurilor imperialiste îndreptate în direcția subminării unității țărilor socialiste, a arătat că efectele propagandei reacționare, mai ales în rîndul tineretului, nu trebuie subapreciate. Reacțiunea din Ungaria și de peste hotare a otrăvit conștiința multor tineri maghiari propagînd în rîndurile lor un naționalism deșănțat, ura față de alte popoare. De la aceasta și pînă la acte de tip fascist n-a rămas decît un pas; acesta a fost apoi făcut cu ușurință în sîngeroasele zile ale sfîrșitului lui octombrie 1956. Experiența dureroasă din Ungaria arată că acolo unde nu s-a acționat cu destulă fermitate pentru a se asigura o educație justă, s-a creat posibilitatea strecurării influenței ideologiei burgheze retrograde. Tinerii cu mîinile murdare de sînge de pe străzile Budapestei, ca și cei care și-au părăsit patria în acele zile poartă într-un fel sau altul, amprenta acestei influențe nefaste.

Unul din cele mai perfide mijloace ale reacțiunii folosite pentru a lovi și slăbi internaționalismul proletar este fluturarea așa-numitului „comunism național". Tineretul trebuie ajutat să vadă ce se ascunde în spatele acestei lozinci reacționare, să-și dea seama de încercările reacțiunii de a provoca o sciziune în lagărul socialist, de a provoca derută și dezbinare în mișcarea muncitorească internațională, de a slăbi forța de atracție a ideilor socialismului. Să ajutăm tineretul să înțeleagă că sarcinile naționale cele mai înalte — apărarea suveranității, progresul economic și cultural, făurirea bunăstării poporului — pot fi cel mai bine rezolvate pe baza colaborării frățești și într-ajutorării internaționaliste în cadrul lagărului socialist. În alianța țărilor socialiste se manifestă marea forță vitală a internaționalismului proletar care îmbină în mod armonios interesele naționale ale fiecărei țări socialiste cu interesele comune ale întregului lagăr al păcii, democrației și socialismului. Forța patriotismului socialist fierbinte al poporului nostru este străbătută de conștiința apartenenței R.P.R. la lagărul socialist, care are în frunte marea și puternica Uniune Sovietică. În procesul de învățămînt, predarea diferitelor lecții, discuțiile cu elevii etc. trebuie să fie folosite pentru a arăta elevilor că Uniunea Sovietică consideră drept o datorie internaționalistă a sa să ajute dezvoltării socialiste rapide a celorlalte țări, care au pornit pe drumul socialismului și să apere aceste țări de primejdia unor eventuale atacuri din partea forțelor imperialismului. Legă-

turile între elevii și studenții din țara noastră cu tineretul sovietic, schimburile de scrisori, publicații școlare etc., sînt mijloace care contribuie la educarea prieteniei cu tînăra generație a Uniunii Sovietice, prietenie care constituie o bună bază pentru cultivarea dragostei pentru prima țară a socialismului victorios.

Educația tineretului nostru în spiritul internaționalismului proletar se realizează nu numai la lecții, ci și în procesul activității educative din afara clasei. Discuțiile, informațiile politice, lecturile, organizarea de schimburi de scrisori etc. cu elevii din celelalte țări — iată doar cîteva din mijloacele care stau la îndemîna cadrelor didactice în această privință.

Anul acesta un însemnat număr de tineri, elevi și studenți, din țara noastră au participat la cel de-al VI-lea Festival mondial al tineretului și studenților de la Moscova. Folosirea cu pricepere în școli și facultăți a tot ceea ce ei au văzut și trăit în zilele festivalului va aduce o contribuție de preț la educația patriotică și internaționalistă a tineretului nostru.

Propaganda burgheză opune principiului nobil al internaționalismului proletar cosmopolitismul burghez. Educația tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar cere demascarea cosmopolitismului burghez contemporan ca una dintre cele mai periculoase arme ale burgheziei. Este necesar ca într-o formă simplă, pe înțelesul tinerilor, să li se explice esența reacționară a cosmopolitismului, caracterul lui antipopular. Dușmanul propagă otrava cosmopolitismului prin mijloacele cele mai perfide și mai variate. Ploconirea în fața putredei culturi imperialiste, formalismul în artă, obiectivismul, supraaprecierea tehnicii occidentale și desconsiderarea succeselor noastre în acest domeniu, minimalizarea sau negarea marilor realizări ale Uniunii Sovietice — iată doar cîteva din formele principale prin care se manifestă în zilele noastre cosmopolitismul. Intransigența și combativitatea cadrelor didactice, conștiința lor socialistă, patriotismul lor trebuie să fie arme puternice împotriva cosmopolitismului burghez, împotriva oricărei încercări de propagare în rîndurile tineretului școlar a nihilismului național, de negare a independenței naționale, a suveranității de stat, a dragostei fierbinți a poporului nostru pentru patria socialistă pe care o făurim prin propriile noastre eforturi.

Poporul nostru datorează marile sale cuceriri socialiste în primul rînd partidului marxist-leninist al clasei muncitoare. Educarea dragostei tineretului pentru partid ocupă un loc central în procesul educației patriotice și internaționaliste a fiilor oamenilor muncii. Întreaga activitate a cadrelor didactice, a organizațiilor de pionieri și U.T.M. și a celorlalte instituții care contribuie la educarea comunistă a tineretului trebuie să ajute elevilor și studenților să cunoască și să înțeleagă rolul partidului, forța și înțelepciunea lui, politica lui care izvorăște din interesele vitale ale poporului și care duce cu succes patria noastră pe drumul luminos deschis întregii omeniri de victoria celui mai măreț eveniment din istorie — Marea Revoluție Socialistă din Octombrie.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

ARKADII GAIDAR, Opere, Vol. I şi II

(Editura Tineretului — Bucureşti — 1955)

Operele lui Arkadii Gaidar, unul dintre cei mai iubiţi scriitori sovietici pentru copii şi tineret, în afară de valoarea lor artistică au şi o deosebită valoare educativă.

Viaţa lui A. Gaidar a fost legată strîns de lupta pentru instaurarea puterii sovietice şi pentru făurirea societăţii socialiste. Deşi avea numai patrusprezece ani, el a intrat în rîndurile Armatei Roşii, luptînd în tot cursul războiului civil. Urmările unei răni grave au făcut ca Gaidar să fie trecut, în anul 1924, în cadrele de rezervă ale Armatei Sovietice, cu gradul de comandant de regiment.

După ieşirea din armată, în care ar fi dorit să rămînă toată viaţa, A. Gaidar s-a dedicat în întregime literaturii pentru copii şi tineret.

În iunie 1941 Arkadii Gaidar s-a prezentat printre primii la comisariatul militar, pentru a fi trimis pe frontul de luptă împotriva năvălitorilor fascişti. Gaidar n-a mai putut vedea realizat planul de dezvoltare industrială a U.R.S.S., pentru că un glonte duşman i-a curmat viaţa.

În primii ani ai activităţii lui literare, A. Gaidar s-a inspirat din epoca războiului civil şi apoi, treptat, din numeroasele aspecte ale realităţii sovietice.

Tema centrală în scrierile lui A. Gaidar o constituie dragostea de patrie a omului sovietic, a comsomoliştilor, elevilor de şcoală, a pionierilor, pe care aceştia şi-o manifestă prin participarea lor însufleţită la lupta revoluţionară şi la munca poporului sovietic.

Eroii principali din operele lui A. Gaidar, copiii şi adolescenţii, sînt în contact nemijlocit cu problemele mari care frămîntă zi de zi poporul sovietic. Ei simt şi trăiesc interesele patriei lor, trăsăturile lor morale sînt trăsăturile tineretului sovietic, crescut sub ocrotirea generaţiei de revoluţionari care au înfăptuit Marea Revoluţie din Octombrie, oameni cu conştiinţă socialistă ridicată şi cu fapte demne de a fi imitate.

Dar eroii lui Gaidar — băieţi şi fete — ne sînt prezentaţi şi cu toate caracteristicile vîrstei lor, avînd fiecare trăsături individuale pronunţate, calităţi şi defecte: sînt dornici de a cunoaşte, neastîmpăraţi, naivi, sinceri, fac greşeli dar şi sforţări de a se îndrepta, sînt cinstiţi, înflăcăraţi, atraşi spre fapte mari, cu încredere în forţele lor şi dornici să săvîrşească ceva înălţător.

Astfel, în povestirea „R.V.S.", cei doi prieteni buni: Dimka şi Jigan îngrijesc, pe ascuns, un comandant al Armatei Roşii, rănit într-o luptă cu albii, care s-a adăpostit într-un hambar părăsit. Gărzile albe care stăpîneau satul sînt gata să-l descopere, dar Jigan reuşeşte să ajungă, trecînd prin mari primejdii, la Sovietul Militar Revoluţionar (R.V.S.) care salvează imediat pe rănit — o dată cu eliberarea localităţii.

În această povestire autorul dovedeşte o profundă cunoaştere a sufletului copiilor, care sînt totuşi capabili să înţeleagă gravitatea evenimentelor politice ce se petrec în jurul lor. Cititorii povestirii rămîn impresionaţi de tăria de caracter a băieţilor, care înfruntă cu dîrzenie primejdii mari.

În povestirea „Şcoala", una din cele mai importante opere ale lui A. Gaidar, autorul, zugrăvind episoade din timpul războiului civil, ne arată cum se formează, în timpul luptei, conştiinţa revoluţionară a eroului principal, Boris Gorikov. Lucrarea conţine numeroase elemente autobiografice.

În partea I, intitulată „Şcoala", îl găsim pe Boris elev în cursul inferior al liceului real din Arzamas. Şcoala din timpul acela (acţiunea se petrece în preajma revoluţiei din februarie), cu lecţiile searbăde ale profesorilor şi cu viaţa ei monotonă, nu-l atrage pe Boris. După condamnarea tatălui său la moarte, pentru acţiuni revoluţionare, Boris începe să se intereseze din ce în ce mai mult de viaţa politică din jur.

Partea a II-a a nuvelei, intitulată „Vin vremuri bune", ni-l arată pe Boris în aceeași școală, dar în care se simte din ce în ce mai străin. Acum, după revoluția din februarie, elevii și profesorii sînt preocupați mai mult de politică decît de învățătură. Boris întîlnește pretutindeni o mare confuzie ideologică, creată mai ales de ideile demagogice lansate de Guvernul Kerensky și de sprijinitorii acestuia. Abia după ce reușește să vină în contact cu cîțiva comuniști — datorită lui Korbu, profesor, cu idei avansate, de la școala de meserii — mintea lui începe să se lumineze. Cînd ajunge să-și dea seama că Guvernul Provizoriu înșeală poporul, menținîndu-l și mai departe în exploatare și asuprire și mai ales continuînd războiul și cînd este convins de adevăratul patriotism al proletariatului condus de bolșevici, Boris părăsește școala și fuge la Sormovo — în apropiere de Nijni-Novgorod — ca să-l caute pe Korbu. Aici se atașează grupului de comuniști, trăind astfel în mijlocul lor zilele Marii Revoluții din Octombrie. Alături de ei și cu ajutorul lor se formează conștiința revoluționară a lui Boris și el intră în rîndurile luptătorilor pentru eliberarea patriei.

În ultima parte a povestirii — „Frontul" — îl întîlnim pe Boris ca voluntar într-un detașament de ostași roșii care *luptau împotriva gărzilor albe.*

Lupta dîrză a celor din detașament pentru triumful comunismului și totala lor dăruire pentru victoria finală sînt hotărîtoare și pentru formarea personalității lui morale.

Boris, tînărul energic, cinstit, curajos și însetat de dreptate socială, învață mult din prietenia sa cu minierul Malîghin, cu țăranul Țîganenok. Povestirile acestora despre trecut măresc necontenit ura lui Boris împotriva dușmanilor patriei. „Cînd plecasem în armată, eu încă nu-i uram așa cum îi ura, de pildă, minierul Malîghin, Șebalov și alții..." Învață de asemenea din înțelepciunea și umanismul ostașului Ciubuk și reușește să descopere falsul patriotism al lui Fedea Sîrțov.

Pe frontul de luptă Boris învață în sfîrșit și din defectele vîrstei — din lipsa lui de experiență, uneori din lipsa de disciplină. Astfel, dintr-o greșeală a lui, e prins de albi și executat Ciubuk — cel mai bun prieten și ocrotitor. Suferințele cumplite prin care trece în urma acestui fapt, mărturisirea deschisă a greșelii, în fața comandantului său, Șebalov, și dorința lui de a intra în partid, îl situează pe Boris în etapa ultimă a dezvoltării conștiinței lui revoluționare, maturizarea.

Valoarea educativă a acestei povestiri este foarte mare. Faptele eroice ale personajelor din această operă literară, atît de sugestiv prezentate de Gaidar, acționează asupra cititorilor cu o mare forță de convingere — dezvoltîndu-le dragostea de patrie, spiritul de abnegație, curajul, disciplina.

Eroii principali din povestirea „Să lumineze", comsomoliștii Efimka și Verka întîmpină primejdii de moarte pentru a îndeplini sarcina ce le-a fost dată de a salva pe locuitorii pașnici dintr-un sat, bombardat de albi. Ei sînt tinerii cărora Revoluția din Octombrie le-a dat totul, și care sînt gata să-i apere cuceririle ei cu orice preț.

Această povestire dezvăluie cititorilor grozăviile războiului: sate și orașe distruse, copii orfani rămași pe drumuri, nenumărate victime omenești. Îi ajută să înțeleagă binefacerile păcii, să devină cetățeni pregătiți să lupte cu dîrzenie pentru a apăra pacea. Acțiunea povestirii „Ținuturi îndepărtate" se petrece într-o haltă fără nume. Vaska, Petka și Serioja, singurii băieți de acolo, văd petrecîndu-se sub ochii lor transformări mari și sînt *martorii luptelor pe care le duc* țăranii din satul apropiat — sub îndrumarea neînfricatului comunist Egor — împotriva dușmanilor colectivizării. Cei trei băieți dau un sprijin serios oamenilor sovietici care construiesc uzina.

Instructoarea de pionieri Nalka, personajul principal din povestea „Secretul militar", este trimisă într-o tabără de pionieri din Crimeea. Aici își dă seama de *importanța misiunii* pe care o îndeplinește, cînd constată efectul produs de povestea „Secretul militar" spusă de ea cu toată însuflețirea, asupra micilor pionieri. Povestea este deosebit de impresionantă și educativă. Figura lui Malciș-Kibalciș care se jertfește pentru patrie, lasă urme adînci în sufletul copiilor, totodată înduioșați, înflăcărați și revoltați de nedreptățile suferite de eroul povestirii. Această operă literară este educativă și pentru că reflectă cu multă claritate ideile înfrățirii dintre pionierii din toate republicile Uniunii Sovietice.

În povestirea „Fum în pădure" elevul Volodka, rătăcindu-se prin pădure, găsește pe aviatorul Fedoseev, care zăcea

rănit lîngă avionul său zdrobit. Aviatorul avusese misiunea să cerceteze o zonă din pădure, căreia îi dăduseră foc niște spioni, pentru a distruge uzina din apropiere. Spionii deschiseseră focul asupra avionului și-l doborîseră. Ca să poată salva viața aviatorului, — pentru că focul se apropia de locul unde se afla imobilizat — Volodka aleargă cu desperare în direcția indicată de aviator, în pădurea înfricoșătoare și deși era un slab înotător își pune viața în primejdie încercînd să treacă un rîu lat și repede.

Tînărul cititor își dă limpede seama de cruzimea și josnicia dușmanilor patriei care încearcă să distrugă munca și viața oamenilor pașnici — dar și de vigilența și lupta unită a întregului popor pentru distrugerea dușmanilor. Povestirea pune în lumină curajul lui Volodka care își dovedește astfel dragostea pentru oamenii sovietici și munca lor.

Pionierul Serioja din „Soarta toboșarului", rămas fără supraveghere, este ademenit și folosit de niște spioni pentru acțiunile lor dușmănoase. Serioja se lasă la început ademenit, dar cînd își dă seama de scopurile lor criminale, îndreptate împotriva muncii pașnice a poporului sovietic, conștiința lui patriotică se trezește și participă activ la demascarea și zdrobirea spionilor. Chipurile dușmanilor sînt zugrăvite de autor cu multă plasticitate.

Această povestire plină de aventuri captivează pe cititori prin varietatea și neprevăzutul situațiilor în care e pus Serioja, prin emoțiile pe care le produce descrierea stărilor sufletești prin care trece, prin lupta pe care o dă cu el însuși pentru a se sustrage de sub influența rea.

„Adăpostul numărul patru", „Ceașca albastră" și „Ciuk și Ghek" sînt povestiri cu subiecte din viața copiilor în familia sovietică. Întîlnim aici figuri duioase de părinți devotați fericirii copiilor, părinți care-și cresc cu dragoste copiii. Raporturile dintre copii și părinți, aici, ca și în toate povestirile lui A. Gaidar sînt în totdeauna un viu exemplu. Din conținutul povestirilor se desprinde atitudinea de adîncă înțelegere și dragoste pentru copii a întregului popor sovietic. Copiii sînt sfătuiți, ocrotiți și ajutați la tot pasul, în lupta împotriva răului.

Personajele principale sînt băieți și fete între 6-8 ani, vioi, poznași, descurcăreți, curioși să vadă totul și bucuroși să facă multe lucruri. Astfel Ciuk și Ghek pleacă împreună cu mama lor în îndepărtata Taiga unde lucra tatăl. Drumul cu trenul pînă acolo, viața aspră pe care trebuie s-o ducă acolo, pomul de iarnă pe care-l pregătesc, totul îi încîntă.

În aceste povestiri adresate copiilor din clasele mici, autorul dezvăluie viața interioară a copiilor, curiozitatea lor îmbinată cu naivitatea, preocupările specifice vîrstei lor, zburdălniciile și micile lor răutăți, cărora le opune tendințe pozitive, sănătoase. Citindu-le, copiii își îmbogățesc cunoștințele despre natură și despre om, li se dezvoltă dragostea de părinți, sentimentul prieteniei, dragostea pentru omul bun, cinstit, drept, li se ușurează înțelegerea relațiilor dintre oameni și contribuie la formarea conduitei lor morale.

Povestirile „Timur și băieții săi" și „Jurămîntul lui Timur" ne prezintă numeroase acțiuni patriotice întreprinse de Timur și prietenii lui în zilele grele ale începutului războiului, pentru a ocroti și ajuta familiile celor plecați pe front. Sub îndrumarea lui Timur, băieții și fetele muncesc cu avînt, pricepere și ingeniozitate, ori unde este necesar ajutorul lor: în familie, pe cîmp sau în orășel.

Timur cere tovarășilor lui să fie cinstiți, disciplinați, să îndeplinească sarcinile primite punctual, conștiincios și discret. Tocmai această discreție pe care o imprimă Timur tuturor acțiunilor întreprinse de el și de prietenii lui, ne dezvăluie o minunată trăsătură de caracter: modestia.

Cititorul este impresionat de finețea sufletească a lui Timur, de seriozitatea lui, de spiritul lui de inițiativă și inventivitate, de grija plină de căldură față de omul sovietic.

Cele două povestiri au avut un răsunet extraordinar în sufletul pionierilor din Uniunea Sovietică, Timur devenind modelul pionierilor sovietici. Curînd după publicarea povestirilor au apărut primii „timuriști" care în zilele aspre ale Marelui Război de Apărare a Patriei au ajutat familiile ostașilor de pe front. Mișcarea timuristă a continuat să se dezvolte, ea a devenit azi o mișcare de masă a pionierilor sovietici.

În figura lui Timur, A. Gaidar a însumat trăsăturile fundamentale ale pionierilor sovietici, așa cum au fost ei crescuți în condițiile construirii socialismului: cu bucuria vieții și muncii în colectiv, cu sentimentul unității dintre individ și societate, cu participarea activă

la viaţa şi frămîntările patriei sale.

Cunoscător al realităţilor sovietice A. Gaidar — cînd a scris aceste povestiri — ştia că premisele pentru naşterea unei mişcări de felul celei organizate de Timur puteau fi găsite. Ele au fost pregătite printr-un proces educativ îndelungat de şcoala sovietică şi de organizaţiile de copii şi tineret. Meritul mare al lui A. Gaidar constă în a fi creat eroul ale cărui fapte să constituie o imagine vie a ceea ce poate înfăptui fiecare bun pionier.

În „Însemnări de pe front", ultima dintre scrierile lui, A. Gaidar vorbeşte despre faptele eroice ale ostaşilor sovietici în Marele Război de Apărare a Patriei şi face un apel călduros la tineretul comsomolist şi la copiii ţării sale pentru a-şi ajuta patria.

Din toate povestirile lui A. Gaidar se desprind posibilităţi mari de a familiariza pe copil şi pe adolescent cu aspecte variate ale vieţii sociale, fiecare dintre ele contribuind efectiv la educarea uneia sau alteia dintre calităţile omului nou.

Opera literară a lui A. Gaidar ajută pe cititori să înţeleagă just problemele social-politice şi mai presus de toate îi învaţă adevăratul sens al patriotismului socialist, le dezvoltă conştiinţa legăturii cu colectivitatea oamenilor muncii, simţul de răspundere pentru cauza comună. Fiind străbătută de un cald umanism socialist, opera lui A. Gaidar trezeşte la viaţă tot ce este frumos şi înălţător.

Conţinutul povestirilor este redat expresiv, plastic, corespunzător puterii de înţelegere a cititorilor, copii sau adolescenţi, caracterizarea personajelor fiind făcută cu o adîncă pătrundere psihologică.

Opera lui A. Gaidar conţine numeroase episoade dramatice redate cu mare putere de emotivitate. Dăm ca exemplu prinderea şi executarea ostaşului Ciubuk, din nuvela „Şcoala".

Exprimarea artistică desăvîrşită şi conţinutul bogat, desprins din realitatea sovietică, fac din opera lui A. Gaidar un mijloc de educaţie multilaterală deosebit de important.

Versiunea romînească a operelor lui A. Gaidar a fost realizată de Otilia Cazimir şi Nicolae Gumă, în condiţii ireproşabile.

Recenzia de faţă n-a arătat decît cadrul larg în care se desfăşoară conţinutul bogat al operei lui A. Gaidar. Numai cînd o citeşti, îţi poţi da seama de profunzimea ei.

Povestirile lui A. Gaidar vor fi mult îndrăgite de copiii şi adolescenţii din ţara noastră. Fiecare pagină citită contribuie din plin la dezvoltarea dragostei de patrie şi a dorinţei de a munci cît mai mult şi cît mai bine pentru înflorirea ei. Opera lui A. Gaidar ajută cadrele didactice şi instructorii de pionieri să-şi îmbunătăţească munca de educare morală a tinerei generaţii. Cunoscînd, prin opera lui A. Gaidar, numeroase aspecte din psihologia adolescentului ei pot fi ajutaţi real în învingerea greutăţilor pe care adolescenţa — perioada de transformări fizice şi psihice mari — le pune în faţa pedagogilor.

D. COMŞA

LENIN DESPRE PROBLEMELE PEDAGOGIEI ŞI ŞCOLII

(pe marginea culegerii „Lenin despre cultură şi artă")

Recent a apărut, tradusă în limba romînă, culegerea „Lenin despre cultură şi artă".

Textele cuprinse în această culegere cuprind aprecieri asupra problemelor de cultură, literatură şi artă şi constituie o chemare adresată tuturor acelora care trebuie să apere măreţele tradiţii ale gîndirii şi culturii progresiste.

Moştenirea ideologică lăsată de V. I. Lenin este imensă. Nu există domeniu de activitate ideologică în care Lenin să nu fi lăsat preţioase indicaţii, caracteristice uimitoarei sale înţelegeri a mersului înainte al societăţii contemporane şi previziunii sale ştiinţifice.

În bogatul tezaur al ideilor leniniste cuprinse în această carte un loc important îl ocupă problemele muncii instructiv-educative în şcoală, acolo unde se pun de fapt bazele profilului moral al generaţiei tinere.

V. I. Lenin a luptat ca învăţămîntul să devină un bun al întregului popor şi să fie strîns legat de eforturile depuse de oamenii muncii în opera de construire a socialismului. Pentru atingerea acestui scop, Lenin a cerut ca şcoala să înar-

meze tineretul cu toate cuceririle tehnicii și ale culturii. În realizarea lui el a trebuit să înfrunte numeroase curente ideologice, burgheze prin conținutul lor și ostile marxismului. Lenin a prins deseori în ascuțișul criticii sale docili susținători ai revizionismului în filozofie, cultură și artă și a combătut cu asprime scepticismul ieftin al unor intelectuali și intențiile lor de a ignora instruirea și educarea celor „de jos".

Lenin a criticat cu vehemență teza burgheză după care școala trebuie să rămînă în afara politicii, demascînd efortul statului burghez care ascunde legătura dintre învățămînt și sarcinile politico-ideologice puse de o orînduire socială. El a demonstrat că această concepție este în flagrantă contradicție cu politica partidului bolșevic, care luptă ca proletariatul, — bazat pe păstrarea culturii progresiste a trecutului și valorificarea ei în vederea construirii noii culturi socialiste — să-și creeze forme proprii de gîndire, adecvate noii structuri economice și sociale. La primul Congres pe întreaga Rusie al învățămîntului din 28 august 1918, el spunea: „Noi declarăm deschis că o școală în afara vieții, în afara politicii este o minciună și o ipocrizie" (pag. 265).

Instruirea și educarea comunistă a poporului prin școală și prin alte forme de învățămînt a devenit una din principalele preocupări ale P.C. (b) și ale Statului Sovietic. Ocupîndu-se de munca ideologică a partidului în domeniul literaturii și științei, încă din anul 1905, Lenin a publicat în „Novaia Jizni" articolul „Organizația de partid și literatura de partid".

Acest articol completează, în noile condiții istorice create de evenimentele anului 1905, cele cuprinse în corespondența dintre Marx și Engels asupra tendinței în artă și dezvăluie cît de lipsite de conținut sînt cuvintele „libertate", „independență" dacă sînt concepute de revizioniști ca o planare „de-asupra claselor", în afara relațiilor sociale ale vremii. Lenin subliniază incompatibilitatea dintre calitatea de membru al partidului revoluționar și susținerea unor astfel de idei.

De la *partinitatea în literatură*, în știință, în școală, înțeleasă ca un raport între partid și membrii săi, în acest articol, Lenin trece la partinitatea omului de cultură în genere și combate concepțiile vulgarizatoare cu privire la îndrumarea culturii de către partid.

V. I. Lenin a luptat neobosit pentru ca roadele inteligenței și geniului omenirii să nu mai fie transformate în mijloace de exploatare și să-i asigure omului lucrul cel mai necesar — cultura și progresul. „De ce n-am învăța, spunea Lenin — în 1921 — chiar și în actualele condiții de sărăcie, să dăm poporului, în cîte două exemplare pentru fiecare din cele 50.000 de biblioteci și săli de lectură, toate manualele necesare și toate lucrările necesare ale clasicilor literaturii universale, *științei moderne, tehnicii moderne?* Vom învăța să facem acest lucru". (pag. 377).

În cuvîntările sale adresate învățătorilor, Lenin a dat o înaltă apreciere *misiunii* acestora în creșterea constructorilor socialismului și comunismului, îndemnîndu-i să se apropie de puterea sovietică. „Învățătorimea, — spunea Lenin la Congresul general al învățătorilor internaționaliști din Rusia, ținut în iunie 1918 — trebuie să se contopească cu întreaga masă luptătoare a oamenilor muncii. Sarcina noii pedagogii este de a lega activitatea didactică de sarcina organizării socialiste a societății". (pag. 260).

Lenin avea o atitudine disprețuitoare față de oamenii superficiali, văcsuiți cu o spoială de cultură — produse ale școlii burgheze. În cuvîntarea rostită la al III-lea Congres general al Uniunii Tineretului Comunist din Rusia, Lenin arăta că „școala veche crea slugi necesare capitaliștilor; din oamenii de știință, școala veche făcea oameni care trebuiau să scrie și să vorbească așa cum le convenea capitaliștilor" (pag. 336).

Pînă la Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, în Rusia, școala era pătrunsă în întregime de forme scolastice de învățămînt, de bucherism, promova oameni fără personalitate, îmbîcsiți de misticism și slugărnicie, figuri tipice de intelectuali crescuți și educați după chipul și asemănarea burgheziei.

Școala nouă, socialistă nu are nevoie de buchiseală. Ea se dezvoltă și se perfecționează incontinuu prin introducerea celor mai noi cuceriri ale științei, tehnicii și metodelor de predare. De aceea, în articolele sale, Lenin a arătat că școala sovietică are sarcina de a crește oameni culți, bine educați și instruiți, capabili să înfrunte greutățile ridicate de construirea socialismului.

Această *indicație leninistă* a stat la baza întregii activități a statului sovietic

în domeniul educaţiei tineretului. În programul leninist de educaţie comunistă a tineretului, care reiese din numeroase articole din această culegere, pedagogii găsesc fundamentarea teoretică şi ştiinţifică pentru rezolvarea problemelor cu privire la scopul şi conţinutul educaţiei generaţiilor tinere în spirit comunist. Ignorarea caracterului de clasă al educaţiei deschide porţile propagării ideologiei burgheze, concepţiilor străine clasei muncitoare.

Pentru a forma un tineret multilateral dezvoltat era necesară educarea lui politehnică. Încă de la Congresul al VIII-lea al P.C. (b) din Rusia s-a pus problema educaţiei politehnice a tineretului. În procesul politehnizării învăţământului s-a găsit calea prin care elevii au început să lege cunoştinţele teoretice primite în şcoală de problemele de producţie, de munca social-productivă. În concepţia leninistă cu privire la învăţământul politehnic se îmbină în mod armonios cerinţele privitoare la însuşirea bazelor ştiinţei cu cele referitoare la cunoaşterea bazelor producţiei moderne.

În documentele Congresului al XX-lea al P.C.U.S., călăuzindu-se după indicaţiile leniniste cu privire la continua dezvoltare a culturii, s-au trasat sarcini importante şi în acest domeniu. Mergînd pe aceeaşi linie, Partidul Muncitoresc Romîn şi Guvernul Republicii Populare Romîne întăresc şi dezvoltă necontenit patrimoniul cultural al patriei noastre; oamenii de ştiinţă şi cultură, intelectualitatea noastră îşi pun întreaga lor capacitate şi energie în slujba înfloririi patriei.

Aplicarea principiilor leniniste privitoare la învăţămînt, cultură şi artă, constituie cea mai bună garanţie că în ţara noastră se va forma un tineret nou, luptător activ pentru construirea socialismului.

Ideile lui Lenin expuse în această culegere de articole înarmează pe cititor în lupta sa pentru puritatea ideologică a marxism-leninismului, împotriva diferitelor teorii oportuniste, revizioniste, pentru promovarea partinităţii în literatură, artă şi învăţămînt. Învăţătorimea din ţara noastră va găsi în această culegere preţioase indicaţii călăuzitoare în înfăptuirea revoluţiei culturale în ţara noastră.

GH. FLEANCU

«AMINTIRI DESPRE LENIN»*

„Amintiri despre Lenin" înmănunchează o serie de evocări scrise cu duioşie, cu dragoste, cu admiraţie pentru creatorul şi conducătorul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice şi al Statului sovietic socialist, pentru uriaşa personalitate a aceluia care a fost un prieten plin de atenţie şi grijă faţă de tovarăşii săi de muncă, un luptător neobosit pentru ţelul măreţ căruia i-a închinat fără rezervă întreaga sa viaţă.

Sînt mărturii ale rudelor şi ale prietenilor, ale conducătorilor Partidului Comunist al Uniunii Sovietice şi ai Statului sovietic, ale fruntaşilor mişcării muncitoreşti internaţionale, ale muncitorilor şi ţăranilor care au avut prilejul să-l cunoască. Însă cu toată varietatea lor, aceste mărturii se întregesc una pe alta, contribuind la redarea veridică, la adîncirea şi reliefarea imaginii lui Lenin.

Culegerea „Amintiri despre Lenin" — vol. I — este alcătuită din două părţi. Prima parte cuprinde evocări din viaţa şi activitatea lui Lenin dinainte de Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, iar partea a doua cuprinde perioada de după 1917.

Viaţa lui Lenin ne apare strîns împletită cu activitatea sa de strălucit teoretician şi eminent organizator şi conducător al revoluţiei.

Alături de Lenin, în vasta sa activitate, întîlnim oameni şi diferite evenimente, momente cruciale din lupta Partidului Comunist al Uniunii Sovietice.

Toate cele optzeci de evocări cuprinse în volumul de faţă ni-l redau pe Lenin într-o imagine unitară, în care se îmbină armonios simplitatea, modestia, delicateţea, dragostea de viaţă, pe de o parte, cu seriozitatea, profunzimea cunoştinţelor, strălucita consecvenţă logică şi clarviziune, pe de altă parte, trăsături care se oglindeau în figura sa luminată de un nesecat entuziasm, în ochii săi în care ardea o flacără vie, pătrunzătoare.

Din întreaga culegere se desprind anumite trăsături caracteristice ale personalităţii lui Lenin, vizibile în permanenta lui năzuinţă spre fapte măreţe şi în neprecupeţita lui dăruire de sine.

* Ed de stat pentru literatură politică, 1957.

Se desprinde clar uriașa sa putere de muncă, voința sa de neînfrînt. Sora sa A. I. Ulianova-Elizarova și fratele său D. I. Ulianov ne vorbesc despre seriozitatea cu care muncea Vladimir Ilici încă de copil, absolvind liceul cu medalia de aur, felul, asiduitatea și regularitatea cu care lucra, păstrînd ore fixe pentru studiu.

Cu aceeași străduință a muncit Lenin în timpul cît a stat în închisoare în anul 1896, unde a adunat un vast material pentru lucrarea „Dezvoltarea capitalismului în Rusia". A. I. Ulianova arată că atunci cînd, spre sfîrșitul detențiunii, i-a comunicat că se zvonește că ancheta se va termina în curînd, el a exclamat: „Prea devreme, n-am izbutit încă să strîng tot materialul". Uimitoarea sa putere de muncă ne-o dovedesc și rîndurile lui V. Bonci-Bruevici în evocarea „Cum a scris Vladimir Ilici decretul asupra pămîntului", în care se arată că după munca încordată din ziua de 7 noiembrie, zi în care a fost luat cu asalt Palatul de Iarnă și s-a ținut ședința Sovietului de deputați ai muncitorilor și soldaților din Petersburg, noaptea Vladimir Ilici a scris vestitul său „Decret asupra pămîntului".

De asemenea, evocările reliefează și alte trăsături dominante ale personalității lui Lenin: vasta sa erudiție, capacitatea de argumentare deosebit de temeinică, orizontul său larg, profunzimea judecății sale, perspicacitatea de care da dovadă în orice împrejurare, talentul său de publicist și orator.

O. B. Lepeșinskaia își aduce aminte ce impresie deosebită i-a produs cuvîntarea rostită de Lenin la o întrunire ilegală în anul 1894, prin cunoașterea aprofundată a doctrinei lui Marx, prin faptul că el nu cita în mod abstract tezele lui Marx, ci le aplica la condițiile politice și economice ale Rusiei din vremea aceea. De asemenea, autoarea arată că încă de atunci cuvintele lui erau pline de încredere în victoria clasei muncitoare, încredere care nu l-a părăsit nici în anii îndelungați de deportare, simțul său politic permițîndu-i să aprecieze evenimentele și starea de spirit a maselor, după fapte uneori insezisabile pentru alții.

Această cunoaștere temeinică a situației din Rusia, de care Lenin fusese separat prin anii lungi de deportare, este descrisă de E. Onufriev în amintirile din zilele premergătoare istoricei conferințe de la Praga: „Noi îl ascultam și ni se părea că Lenin făcuse ocolul întregii Rusii, că vizitase întreprinderile și izbele țărănești, atît de profund exprima el cele mai tainice nevoi și năzuințe ale poporului".

Puterea sa de pătrundere, credința sa de neclintit în forța clasei muncitoare, au făcut ca Lenin, încă cu mulți ani înainte de revoluție, să nu se îndoiască că proletariatul are posibilitatea să ia puterea în mînă și chiar din primele zile ale revoluției Lenin a arătat Partidului calea spre revoluția socialistă care avea să urmeze.

Numeroase pagini — P. I. Kuleabko, M. Essen, M. Gorki, T. Liudvinskaia, A. F. Ilin Jenevski — ne redau talentul de orator și publicist al lui Lenin. Felul în care dezbătea el cele mai complicate probleme politice cu o deosebită vigoare, claritate și logică, figura lui impunătoare, expresia ochilor vioi și pătrunzători reflectînd inteligența și voința lui puternică, intonația bogată și variată, fascinau auditoriul, după cum ne arată atît de plastic M. Essen în evocarea „Întîlniri cu Lenin":

„Niciodată nu voi uita expresia fețelor acestor muncitori în timp ce-l ascultau pe Lenin. Pe fețele lor se citea extazul care punea întotdeauna stăpînire pe auditoriul lui Lenin și-l înfrățea cu el. Observai lîngă mine un tovarăș oarecare care stătea la început posomorît, dar care deodată se schimbă cu totul: fața i se lumină de un surîs de fericire, ochii i se aprinseră și vedeai un obraz înfrumusețat, întinerit, de nerecunoscut. Omul care păruse ursuz, devenea dintr-odată comunicativ, ținea să împărtășească și altora entuziasmul lui, se aprindea de patosul luptei, de parcă o părticică din geniul lui Lenin i s-ar fi transmis și lui. După ce-l ascultau pe Lenin, muncitorii treceau pentru totdeauna în rîndurile noastre".

Multe pagini — E. Stasova, N. L. Meșcereakov, P. I. Kuleabko — ne prezintă legătura strînsă pe care o ținea Lenin cu masele, priceperea sa de a afla întotdeauna ce gîndesc masele, îndemnul pe care-l da tovarășilor săi de muncă de a studia profund viața, de a lucra în mijlocul poporului, de a cunoaște bine cerințele oamenilor muncii, de a-și însuși bogata experiență a maselor. În evocarea „Dascăl și prieten", E. Stasova arată marea atenție pe care o acorda Lenin primirii vizitatorilor, subliniind că atunci

cînd se întîmpla să fixeze cuiva o audienţă, iar la ora fixată să nu-l poată primi pe tovarăşul respectiv, atunci el îl chema personal la telefon, îi spunea că nu-l poate primi la ora fixată şi se înţelegea cu el asupra altei ore de audienţă.

Lenin cunoştea întotdeauna ce gîndesc şi ce simt masele de muncitori sau de ţărani. În convorbirile sale cu tovarăşii, el se pricepea să pună o mulţime de întrebări în legătură cu starea de spirit a maselor. În evocarea „Membrii Gărzilor roşii la Smolnîi, de vorbă cu Lenin", I. Eremeev îşi aminteşte cu emoţie cum în dimineaţa zilei de 26 octombrie (8 noiembrie) Lenin a chemat pe membrii Gărzilor roşii din diferite raioane şi s-a interesat despre starea de spirit a muncitorilor şi despre nevoile lor, fără să neglijeze nici un amănunt şi autorului îi stăruie vie în minte întrebarea „Dar femeile sînt mulţumite de Puterea sovietică?"

În aceeaşi măsură respecta Lenin şi principiul muncii colective. În evocarea sa „Lenin redactor", V. Karpinski subliniază că în munca depusă în redacţia ziarului Vpered, Lenin ţinea mult la opinia masei membrilor de partid şi că în această muncă el a considerat permanent organul partidului ca rod al creaţiei colective a partidului.

De asemenea G. I. Petrovski ne arată că Lenin se consulta întotdeauna cu tovarăşii cu care lucra şi chiar după Revoluţia din Octombrie, cînd numele său făcuse ocolul lumii întregi, Lenin a rămas acelaşi: modest, plin de atenţie faţă de părerile celorlalţi tovarăşi de muncă. Elaborînd principiile conducerii colective a partidului, Lenin le respecta cu stricteţe el însuşi.

Numeroase amintiri zugrăvesc atitudinea lui Lenin faţă de familia sa, faţă de prieteni şi cunoscuţi.

În evocarea „Vladimir Ilici în mijlocul familiei sale", V. Bonci-Bruevici ne zugrăveşte relaţiile dintre Lenin şi Nadejda Konstantinovna, caracterizate prin camaraderie, prin comunitate de idei şi sentimente, prin afecţiunea permanentă a lui Lenin faţă de soţia sa, prin participarea sa la grijile gospodăriei.

M. Essen în evocarea „Întîlniri cu Lenin" şi M. Ulianova în evocarea „Lenin în scrisorile către rude", ne redau atmosfera de înţelegere, dragoste şi prietenie din familia Ulianov, adînca înţelegere a mamei lui Lenin, faţă de aspiraţiile revoluţionare ale copiilor ei, curajul cu care a suportat ea toate greutăţile şi suferinţele, veneraţia pe care o purta Vladimir Ilici mamei sale, dragostea şi grija pe care o purta surorilor şi fratelui său.

În numeroase amintiri, atît colaboratorii săi apropiaţi cît şi cei care au fost numai în unele împrejurări din viaţă în preajma lui, relevează delicateţea, blîndeţea şi atenţia pe care o avea Ilici faţă de fiecare în parte. Intransigent faţă de duşmanii marxismului şi faţă de oportunişti, Lenin a dovedit întotdeauna o atitudine principială şi cinstită faţă de faptele şi comportarea tovarăşilor. E. Stasova ni-l prezintă ca pe un conducător care era în acelaşi timp şi cel mai apropiat prieten, căruia puteai să i te adresezi nu numai cu o problemă politică ci şi cu orice problemă personală, un prieten care împărtăşea cu pasiune şi ardoare gîndurile şi simţămintele lui intime, iar M. Essen descrie atenţia cu care se apleca Lenin asupra fiecărui tovarăş, adînca cunoaştere nu numai a nivelului de pregătire, ci şi a particularităţilor caracterului fiecăruia, lucru de care ţinea seama cînd repartiza tovarăşii în diferite munci.

Despre dragostea lui Lenin pentru copii ne vorbeşte N. Semaşko în „O figură de neuitat", arătînd că din iniţiativa lui Lenin au fost emise o serie de decrete prin care erau apărate interesele copiilor: decrete emise în folosul copiilor în anii de foamete, decretul cu privire la tribunalele speciale, cu participarea pedagogilor şi a medicilor, pentru judecarea delicvenţilor minori etc.

K. T. Sverdlova ne prezintă printr-un crîmpei de povestire grija duioasă, plină de atenţie pe care o avea Lenin faţă de copii. Ea ne arată că la sfîrşitul anului 1920, a fost înfiinţată la Kremlin o şcoală în aripa stîngă a clădirii în care îşi avea sediul guvernul. Copiii de la această şcoală îl întîlneau adeseori pe Lenin şi într-o zi, pe cînd jucau fotbal în recreaţie cu o minge de cîrpă, i-au spus lui Vladimir Ilici, care s-a interesat cum merge jocul, că nu pot găsi nicăieri o minge. Vladimir Ilici **le-a dat dreptate** că este greu să joci fotbal cu o minge de cîrpă, însă le-a explicat în acelaşi timp că datorită grelelor încercări prin care trecea ţara în momentele acelea, lipseau încă multe lucruri. Peste cîteva zile însă, elevii au primit în dar din partea lui Lenin o minge adevărată. Este prezentată astfel doar o mică întîmplare, care are însă o reală semnificaţie: îm-

povărat de nenumărate treburi şi griji, Ilici păstra aceeaşi dragoste şi atenţie pentru prietenii săi cei mici — copiii.

Multe evocări ne descriu dragostea de viaţă a lui Lenin, rîsul său sănătos şi molipsitor, pasiunea pentru muzică, pentru excursii.

Şi, în sfîrşit, din cele aproape 700 de pagini ale culegerii, nenumărate rînduri vorbesc despre simplitatea şi modestia lui Lenin, despre geniala sa modestie şi simplitate. M. Gorki ne arată că în 1919, an greu, de foamete, cînd se aduceau la locuinţa lui Vladimir Ilici pachete cu alimente trimise de ostaşi şi ţărani din provincie, Lenin se încrunta stingherit şi se grăbea să împartă alimentele primite tovarăşilor bolnavi sau slăbiţi, socotind că şi el trebuie să treacă prin aceleaşi greutăţi ca şi ceilalţi. Şi tot M. Gorki ne prezintă o sugestivă caracterizare a lui Lenin, prin redarea răspunsului pe care l-a dat muncitorul Dmitri Pavlov atunci cînd a fost întrebat care este, după părerea lui, trăsătura cea mai caracteristică a lui Lenin:

„Simplitatea. Este simplu ca adevărul".

Cuprinzînd un conţinut variat, bogat în fapte şi imagini, culegerea „Amintiri despre Lenin" este o interesantă frescă a oamenilor şi evenimentelor strîns legate de activitatea lui Lenin, de lupta pentru făurirea primului stat socialist din lume. Alături de Lenin apar personalităţi de seamă ale epocii respective, apar diferite colţuri de lume şi împrejurări deosebite de viaţă, frămîntate de patosul luptei revoluţionare.

Stilul evocărilor este plin de căldură, învăluit uneori în duioşia amintirii, alteori plin de pitoresc şi humor, clar, bogat în imagini.

„Amintiri despre Lenin" este o lucrare preţioasă şi pentru educatori, pentru acei care au misiunea grea dar frumoasă de a educa tînăra generaţie în spiritul moralei comuniste.

CONSTANŢA SORIK

DIN LITERATURA PEDAGOGICĂ SOVIETICĂ

În ultimul timp au apărut în limba rusă, următoarele lucrări:

I. DEPMAN: *Metoda inducţiei matematice"* — Manual ajutător pentru profesori.

(Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957).

Expunerea metodei inducţiei matematice este precedată de o introducere, cu date istorice, în care se demonstrează necesitatea introducerii acestei metode.

E. N. SAGOVSKAIA: *„Planurile lecţiilor de aritmetică pentru clasa a VI-a"*.

(Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957).

Cartea conţine planurile de lecţii de aritmetică pentru cl. a VI-a şi este o continuare a unei lucrări analoage a autoarei pentru aritmetica de cl. a V-a, publicată în anul 1956. În această carte, autoarea ţine seama de cerinţele învăţămîntului politehnic, întrucît programa de aritmetică de clasa a VI-a oferă destule posibilităţi pentru munca cu tabele şi diagrame, atunci cînd se studiază procentele şi dependenţa proporţională a mărimilor. Cartea conţine o serie de probleme cu caracter practic. Deoarece partea teoretică în programa de aritmetică de cl. a VI-a nu este mare, se acordă atenţie rezolvării problemelor şi anume procedeelor de explicare a rezolvării şi verificării lor.

G. I. JERIHOV: *„Elemente de politehnizare în experienţele demonstrative din domeniul electricităţii"* — Manual ajutător pentru profesorii de fizică. Ediţia a II-a revizuită şi completată.

(Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957).

Cartea conţine descrierea experienţelor demonstrative cu conţinut tehnic din capitolul de electromagnetism din programa de fizică pentru şcoala medie şi indicaţii metodice pentru efectuarea lor.

A. A. POKROVSKI: *„Utilarea cabinetului de fizică"* — Manual ajutător pentru profesori.

(Editura de stat didactică şi pedagogică a R.S.F.S.R., 1957).

Cartea este destinată profesorilor şcolii medii, dar prezintă interes şi pentru muncitorii din industriile care produc utilaj pentru cabinetele de fizică din şcolile medii. Sînt descrise cabinetele complet utilate din şcolile medii şi de şapte ani. Se dau indicaţii asupra ordinii în care trebuie utilate cabinetele, asupra procedeelor celor mai potrivite pentru păstrarea instrumentelor şi cîteva indicaţii metodice privitoare la mînuirea şi folosirea lor. Cartea este bogat ilustrată, conţinînd peste 900 imagini. Anexa cărţii cuprinde o bibliografie completă privitoare la probleme de utilaj de laborator.

M. N. VOLOKITINA: *„Studii de psihologie a școlarilor mici"* — Manual ajutător pentru profesori.

(Editura de stat didactică și pedagogică a R.S.F.S.R., 1957).

Lucrarea dezvăluie premisele rezultatelor bune la învățătură, pe care autoarea le constată în atitudinea justă a elevilor față de învățătură și în educarea la aceștia a trăsăturilor de voință, necesare în munca școlară. Autoarea face și o analiză psihologică și pedagogică a muncii independente a școlarilor (pregătirea lecțiilor), ca una din condițiile care asigură rezultatele bune la învățătură.

E. GOLANT: *„Metodele de predare în școala sovietică"* — Manual ajutător pentru profesori, directorii de studii și directorii școlilor de 7 ani și medii.

(Editura de stat didactică și pedagogică a R.S.F.S.R., 1957).

În lucrare se analizează principiile care determină metodele de predare în școala sovietică și se caracterizează anumite metode de predare în clasele medii și mari ale școlii. În afară de metodele de predare, autorul se ocupă și de metodele de educare morală și de metodica învățămîntului politehnic.

I. V. STRAHOV: *„Educarea atenției la școlari"* — Manual ajutător pentru profesori și pentru studenții școlilor și institutelor pedagogice.

(Editura de stat didactică și pedagogică a R.S.F.S.R., 1957).

În lucrare se face o caracterizare generală a atenției și a formelor ei; sînt prezentate particularitățile atenției elevilor de vîrstă mică, mijlocie și mare și deosebirile individuale ale atenției; se indică, mijloace și căi de educare a atenției la elevi.

LITERATURA PENTRU COPII

A. KONONOV: *„Copacul cel mare"* (Din seria „Biblioteca grădinițelor de copii").

(Editura de stat pentru literatură pentru copii a R.S.F.S.R., 1957).

În culegere sînt înserate trei povestiri despre V. I. Lenin: „Băiatul și Lenin", „Copacul cel mare", și „Vulpea cea frumoasă". Cartea este destinată copiilor de vîrstă preșcolară.

A. KONONOV: *„Povestiri despre Lenin"*. Editura de stat pentru literatură pentru copii a R.S.F.S.R., 1957.

Povestiri din viața lui Lenin. Se recomandă copiilor de vîrstă școlară mică

E. KONȚEVAIA: *„Nica și Volghița"*.

(Editura de stat pentru literatură pentru copii a R.S.F.S.R., 1957).

Povestire despre viața copiilor iugoslavi, despre felul în care Volghița și Nica — frate și soră — petrec vara la bunicii lor, într-o așezare de pescari de pe malul Mării Adriatice. Se recomandă copiilor de vîrstă preșcolară.

„Leningradul în poezie" — Culegere de poezii întocmită de *T. N. Verzilin* și *N. M. Verzilin*.

(Editura de stat pentru literatură pentru copii a R.S.F.S.R., 1957).

În culegere sînt cuprinse poezii despre Leningrad, de la Pușkin pînă în zilele noastre. Culegerea are trei părți: Petersburg; Petrograd; Leningrad. Se recomandă școlarilor de vîrstă mijlocie și mare.

D. N. MAMIN-SIBIRIAK: *„Poveste despre Țințar Țințărovici — nas lung și despre Moș Martin — coadă scurtă"*. (Din seria „Biblioteca pentru școlari").

(Editura de stat pentru literatură pentru copii a R.S.F.S.R., 1957).

[redacted] Se recomandă copiilor de vîrstă școlară mică.

GR. FEDOSEEV: *„Pe calea încercărilor"*.

(Editura de stat pentru literatură pentru copii a R.S.F.S.R., 1957).

Povestire despre munca plină de sacrificii a geodeziștilor din Siberia. Se recomandă elevilor de vîrstă școlară mare.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

*

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

*

REDACŢIA: Bucureşti, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

*

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, secţiile de difuzare a presei, precum şi de către factorii şi oficiile poştale.

Faceţi abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Lei 3

I 3883

Sibiu
Biblioteca Central.

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI 11 NOIEMBRIE 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1990

(37)

- IUL. 2005

IUL. 2014

„REVISTA DE PEDAGOGIE"
apare lunar

COMITETUL DE REDACŢIE

Prof. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Prof. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSKI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOŞ EMIL

Bucureşti. Str. Spiru Haret nr. 8
Telefon 3.32.74

I 3883

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARA ROMINA

ANUL VI. Nr. 11. noiembrie 1957

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

CUPRINS

Pagina

STUDII ŞI CERCETARI

Teodor Gal: Însemnătatea învăţământului politehnic pentru realizarea educaţiei multilaterale a tineretului nostru 3
Ecaterina Regleanu: Consideraţii asupra însemnătăţii educative a literaturii 15
Teodor Chindea: Aspecte ale organizării şi îndrumării muncii independente a elevilor din şcoala noastră 24

DE PESTE HOTARE

E. Domocoş: Marele Octombrie oglindit în presa pedagogică sovietică . . 32
E. Blideanu: Conferinţa mondială a educatorilor de la Varşovia . . . 42

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

B. Abager: Cîteva probleme în legătură cu predarea limbii germane în şcoala de cultură generală 47
Maria I. Gabrea: Cîteva chestiuni de gramatică şi predarea lor . . . 53
T. Truţer: Observaţii asupra proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R. P. R. 62

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Gh. Trandafir: Observaţii asupra manualului de istorie a literaturii romîne pentru clasa a IX-a — 1956 68
I. Bică: „Ultima poveste" de Radu Tudoran 73
I. Drăgan: „Muzicuţa cu schimbător" de Nicuţă Tănase 75
I. P.; Dicţionarul limbii romîne literare contemporane — vol. III . . 77
* * * Cărţi noi elaborate de Institutul de ştiinţe pedagogice . . . 77
I. B.: Note bibliografice 79

*** Profesorul Dr. LUCIAN BOLOGA 80

U IAŞI 2022

1961

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

ТЕОДОР ГАЛ : Значение политехнического обучения для осуществления всестороннего воспитания нашей молодежи. 3
ЕКАТЕРИНА РЕГЛЯНУ : О воспитательном значении белетристики 15
ТЕОДОР КИНДЯ : Аспекты организации и руководства самостоятельной работы учащихся нашей школы 24

ЗА РУБЕЖОМ

Е. ДОМОКОШ : Великий Октябрь отраженный в советской педагогической печати 32
Е. БЛИДЯНУ : Варшавская всемирная конференция воспитателей 42

КОНСУЛЬТАЦИИ—ДИСКУССИИ—ХРОНИКА

В. АБАДЖЕР : Некоторые вопросы в связи с преподаванием немецкого языка в общеобразовательной школе 47
МАРИЯ И. ГАБРЯ : Некоторые вопросы грамматики и их преподавание. . . 54
Т. ТРУЦЕР : Замечания в связи проектом проспекта по истории педагогики Р. Н. Р. 62

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Г. ТРАНДАФИР : Замечания в связи с учебником по истории румынской литературы для IX-го класса 68
И. БИКА : „По ледняя повесть“ — Раду Тудоран 73
И. ДРАГАН : „Изменчивая гармошка“ — Никуца Танасе 75
И. П. : Словарь румынского литературного современного языка—том. III 77
* * * Новые книги разработанные Институтом педагогических наук. 77
И. Б. Библиографические заметки 79

* * * Проф. др. ЛУЧИАН БОЛОГА 80

SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

Teodor Gal : Importance de l'enseignement polytechnique pour l'éducation multilatérale de notre jeunesse 3
Ecaterina Regleanu : Considérations sur la valeur éducative de la littérature . . 15
Teodor Chindea : Comment organiser et diriger l'activité indépendante de nos élèves 24

DE L'ÉTRANGER

E. Domocoș : Le Grand Octobre réfleté dans la presse pédagogique sovietique . 32
E. Blideanu : La conférence mondiale des éducateurs à Varsovie 42

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

B. Abager : Quelques problèmes de l'enseignement de l'allemand dans l'école moyenne 47
Maria I. Gabrea : La manière d'enseigner quelques problèmes de grammaire . 53
T. Trutzer : Observations sur le projet de prospectus pour l'histoire de la pédagogie en R.P.R. 62

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Gh Trandafir : Observations sur le manuel de la littérature roumaine pour la IX-e classe 68
I. Bică : „Dernier conte“ par Radu Tudoran 73
I. Drăgan : "Harmonica à pistons" par Nicuță Tănase 75
I. P. : Le dictionnaire de la langue roumaine contemporaine, III . . . 77
* * * Nouveaux ouvrages élaborés par l'Institut de Sciences pédagogiques 77
I. B. : Notes bibliographiques 79

* * * Prof. Dr. LUCIAN BOLOGA 80

ÎNSEMNĂTATEA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI POLITEHNIC PENTRU REALIZAREA EDUCAŢIEI MULTILATERALE A TINERETULUI NOSTRU

TEODOR GAL
Lector la Universitatea „V. Babeş", Cluj

Analiza practicii educative şi a gîndirii pedagogice în cursul dezvoltării istoriei, ne permite să descoperim existenţa unei tendinţe spre educarea multilaterală a tineretului în fiecare orînduire socială. Este adevărat că educaţia „multilaterală", aşa cum au întrevăzut-o diferiţi gînditori şi pedagogi, precum şi formele în care aceasta s-a realizat, diferă de la o orînduire la alta. Dar mai important de subliniat este faptul că şi problema educaţiei tinerelor generaţii poartă pecetea şi limitele de clasă specifice orînduirii sociale respective.

Astfel, în orînduirile bazate pe exploatarea omului de către om, deşi găsim idei referitoare la educaţia multilaterală, totuşi acest lucru nu este realizabil. Mai mult, apariţia instituţiilor educative pentru popor (spre exemplu, în capitalism) îngustează şi mai mult cîmpul educaţiei, orientînd-o spre pregătirea tineretului numai în limitele cerinţelor producţiei — pentru a-l face mai productiv, — dar în acelaşi timp tot mai supus claselor dominante, mai apt pentru a putea fi exploatat. În schimb, educaţia tineretului aparţinînd claselor dominante devine tot mai organizată şi se concentrează în instituţii specializate. In Atena, educaţia are sarcina să realizeze dezvoltarea armonică, frumuseţea corpului şi a sufletului, privite unitar. La Roma, educaţiei i se cere să realizeze „Mens sana in corpore sano", ceea ce exprimă acelaşi lucru. Aristotel, Quintilian ş. a. pun problema dezvoltării armonioase (intelectuale, morale, estetice şi fizice).

Desigur, nici în gîndirea pedagogică şi nici în practica educativă nu-şi putea face loc ideea educaţiei prin muncă, şi mai ales în spiritul muncii fizice. Poziţia de clasă dominantă venea în contrazicere flagrantă cu orice idee în acest sens. La Democrit găsim ideea nouă că trebuie învăţat copilul să gîndească, să vorbească şi să lucreze bine.

Epoca renaşterii aduce o nouă înţelegere a educaţiei multilaterale. Se petrece acum o revenire la idealul umanismului antic, zugrăvit în literatură, teatru, sculptură, care este luat ca sprijin ideologic pentru justificarea cerinţelor noii clase sociale, la începutul drumului său.

Karl Marx, valorificînd elementele progresiste din teoriile pedagogice şi din practica educativă cu privire la educaţia multilaterală, le cuprinde într-un sistem de educaţie şi le dă o fundamentare ştiinţifică. În

ce constă elementul nou adus de Marx și Engels — în problema care ne preocupă?

Marx face o analiză profundă și multilaterală a producției capitaliste și scoate în evidență consecințele dezastruoase pentru om ale organizării și conducerii ei de către burghezie. În opera sa se subliniază că exploatarea nemiloasă crescîndă, duce la *pauperizarea progresivă a clasei muncitoare, la transformarea muncitorului într-o anexă a mașinii,* la degradarea fizică, morală și intelectuală a națiunii. Examinarea producției moderne îl conduce pe Marx să dezvăluie posibilitățile ascunse, care exprimă cerințe ale tehnicii și producției față de pregătirea muncitorului. Natura producției moderne vine în contrazicere cu țintuirea muncitorului pe o viață întreagă în aceeași funcțiune; ea azvîrle mase de muncitori dintr-o ramură industrială în alta; de aceea instabilitatea profesiei devine regulă, încă în capitalismul premonopolist. Acest fapt pune problema pregătirii muncitorului într-un chip nou: în așa fel încît să se poată adapta cu ușurință la orice ramură de producție — adică se pune problema ca pregătirea profesională să aibă ca bază orientarea generală în producția modernă pe plan teoretic și practic; însușirea bazelor științifice ale tehnicii și producției, formarea unor deprinderi de muncă flexibile. (Flexibilitatea o dă tocmai orientarea generală — teoretică și practică — în poducția modernă).

De aici rezultă că producția modernă pretinde, ca o chestiune vitală, pregătirea tineretului cel puțin în trei direcții — luate unitar: educația intelectuală, educația politehnică și educația fizică. Realizarea completă și consecventă, în mod organizat și sistematic a acestor laturi are drept consecință formarea pe plan moral și estetic (cuprinse de Marx ca posibilitate în cele 3 aspecte de bază, dar și în mod explicit în conținutul educației intelectuale). Așadar, Marx derivă ideea dezvoltării multilaterale din conținutul obiectiv al producției moderne.

Această teză elaborată de Marx în a doua jumătate a sec. al XIX-lea își păstrează mai mult valabilitatea în perioada contemporană, în condițiile mecanizării complexe și automatizării procesului de producție. Fiind dedusă cu necesitate inexorabilă din producția modernă, educația multilaterală dobîndește un caracter științific și devine legea fundamentală a întregii activități școlare.

Derivarea educației multilaterale din natura producției moderne are o consecință de cea mai mare importanță pentru organizarea învățămîntului și anume: dacă cerințele producției sînt determinante pentru esența educației, înseamnă că ea (educația multilaterală) nu mai poate fi rezervată ca privilegiu al unei elite a societății, ci trebuie să cuprindă masele largi populare. Prin această explicație științifică, accentul se mută de pe individual (egocentric) pe social, pe uman.

Arătam mai sus că tezele elaborate de Marx cu privire la educația multilaterală și în cadrul ei cu privire la învățămîntul politehnic, își păstrează deplina lor valabilitate și găsesc o fundamentare mai solidă în conținutul obiectiv al producției actuale — în cerințele mecanizării complexe și ale automatizării procesului de producție. Peste acest fapt care se impune categoric, nu poate trece nici burghezia contemporană și ține

seama de el în organizarea conținutului învățămîntului. Însă, atenția acordată noii orientări a învățămîntului este proporțională cu interesele de clasă ale burgheziei. Sînt organizate laboratoare, muzee, biblioteci, ateliere școlare și chiar practica direct în producție. Cu toate acestea, nu putem vorbi despre orientarea politehnică, ci mai mult despre orientarea practicistă a învățămîntului în țările capitaliste. Într-adevăr, accentul în școala burgheză nu se pune pe cunoașterea producției moderne în ansamblu (teoretic și practic), ci se trece direct la activitățile practice, în funcție exclusiv de interesele elevului, care variind de la o etapă la alta, pun în acțiune și schimbarea activității.

Pe baza aceasta, din cea mai fragedă vîrstă, copiii încep să se pregătească practic pentru una din multiplele meserii existente în societate: inclusiv aceea de bucătar, comerciant, dactilograf, funcționar public etc., sau îi stă la dispoziție toată gama de profesiuni din întreprinderile industriale. Peste tot, elevul alege ce vrea, ceea ce-i place și corespunde cu interesele și nevoile sale la un moment dat. Desigur, este un mod subtil de a orienta pregătirea tineretului în funcție de *nevoile* de moment, iar aceste nevoi izvorînd din condițiile vieții materiale în care se desfășoară viața copilului, vor determina alegerea acelei meserii care să-l scape de lipsuri, cît mai repede.

Prin aceasta, conținutul învățămîntului sărăcește mult. El este și mai mult sărăcit, dacă ținem seama de gruparea obiectelor în: obligatorii și facultative (atît cele obligatorii cît și cele facultative purtînd amprenta intereselor de clasă). Spre aceeași concluzie ne conduce și faptul organizării conținutului pe „complexe" și „proiecte", sau caracterul facultativ al învățării și al frecvenței. De sub mantia teoriilor pedagogice burgheze și a practicii educative (examinată sub aspectul organizării și al conținutului) răzbate clar interesul de clasă: a forma muncitori cît mai productivi și cît mai supuși stăpînirii, cu un volum de cunoștințe limitat la cerințele minore ale profesiunii alese.

În etapa actuală a dezvoltării școlii noastre, învățămîntul de cultură generală constituie calea principală pentru formarea multilaterală a tineretului — deci și baza pregătirii politehnice a acestuia. Prin legile care stau la baza producției moderne (date în conținutul obiectelor de învățămînt), învățămîntul de cultură generală se întrepătrunde cu cel politehnic. Analiza acestui raport ne conduce la concluzia că, cu cît învățămîntul general se ridică la un nivel calitativ mai înalt, cu atît și învățămîntul politehnic se realizează mai deplin; cu cît învățămîntul politehnic înregistrează succese mai mari, cu atît crește mai mult influența sa asupra formării multilaterale a personalității. Într-adevăr, învățămîntul politehnic — ca formă superioară de aplicare a cunoștințelor în practică — realizat la nivelul cerințelor pedagogice, reprezintă latura educației comuniste care, alături de cea intelectuală, pare a avea cele mai multe valențe educative pozitive.

Într-o prezentare deductivă efectele învățămîntului politehnic se pot rezuma astfel: clarifică, precizează, îmbogățește și fixează cunoștințele științifice ale elevilor; orientează în mod just formarea concepției mate-

rialiste despre lume și dezvoltarea forțelor de cunoaștere și creație (spiritul de observație, capacitatea de analiză și sinteză, capacitatea de generalizare, înclinațiile, aptitudinile etc.); asigură formarea deprinderilor de muncă independentă și năzuință de a aplica în practică cunoștințele dobîndite; dezvoltă dragostea pentru muncă și bunul obștesc, capacitatea de a munci cît mai productiv și atitudinea plină de respect față de oamenii muncii — creatorii bunurilor materiale ale societății. Prin realizarea învățămîntului politehnic se educă optimismul, patriotismul socialist și umanismul, disciplina solidarității între tovarăși, inițiativa, perseverența, fermitatea, abnegația și eroismul în muncă, înlătură egoismul; se dezvoltă simțul pentru precizie, simetrie, de ordine și curățenie, deprinderile cu caracter organizatoric; se cultivă grija pentru aspectul plăcut, atrăgător al obiectelor confecționate; este promovată educația fizică prin dezvoltarea agilității diferitelor organe etc.

Formarea acestor calități, ne demonstrează că învățămîntul politehnic îmbină în mod armonios interesele generale cu cele personale. Însă, efectul educativ multilateral al învățămîntului politehnic nu se realizează în mod automat și miraculos, prin simplul fapt al organizării și desfășurării sale sau a unor elemente de politehnizare. Munca în ateliere, pe terenul școlar experimental sau chiar direct în producție poate influența pozitiv, dar poate avea și o influență negativă. Depinde de orientarea și de atenția care se acordă activității: cunosc și înțeleg elevii și maistrul, scopul politic, economic-social și cultural urmărit? Ce perspective au în față? Confecționează obiecte utile sau execută numai exerciții pentru formarea deprinderilor? Profesorul maistru, ceilalți profesori, conducerea școlii, părinții, elevii (băieții și fetele împreună), organele puterii de stat locale etc., privesc cu spirit de răspundere acest element nou al învățămîntului nostru sau îl tratează cu indiferență? Activitățile practice sînt sprijinite de organizațiile politice din școală și din afara ei? Execută lucrările în mod mecanic sau își dau seama de rațiunea științifică pentru care li se cere să procedeze într-un fel sau altul? Punînd aceste probleme sub formă de întrebări, vrem să subliniem că efectul educativ al învățămîntului politehnic se realizează numai încadrîndu-l în sistemul general de măsuri educative, în atmosfera educativă generală din școală de care depinde, dar pe care o influențează și o transformă paralel cu consolidarea succeselor obținute în procesul activității.

Bunăoară, vizita într-o întreprindere se poate realiza în multe feluri și fiecare amănunt își are valoarea sa pentru formarea elevului. Am participat la două vizite, la același obiect — la fizică — la doi profesori și în etape diferite ale anului școlar. Vizitele au avut loc la o întreprindere pentru prelucrarea bunurilor de larg consum („Menajul") și uzina termocentrală („Herbak") din Cluj. În cazul întîi, profesorul vedea pentru întîia oară diferitele secții ale întreprinderii care stîrneau curiozitatea sa, interesul său. El nu se ocupa de elevi, ci de sine. Vizitarea întreprinderii s-a făcut fără o pregătire prealabilă — temeinică — a elevilor. Grupul trecea din secție în secție și deși era un tehnician care dădea unele explicații: „Ce este aceasta", „La ce se folosește" etc., majoritatea elevilor acționau pe cont propriu — de altfel ca și profesorul — fiind atrași de înfățișarea și modul de funcționare al altei mașini.

Și așa, din secție în secție, pînă la încheierea vizitei. Și apoi... acasă. Desigur, toți s-au ales cu ceva: o mulțime de impresii nesistematizate, înțelese superficial sau greșit, fiecare în felul lui.

În cazul al doilea, profesorul a vizitat dinainte uzina trecînd prin toate secțiile și discutînd în prealabil cu inginerul care avea să dea îndrumările și explicațiile necesare. La capătul acestei previzite, s-a stabilit, împreună cu inginerul, ordinea în care se va trece prin diferite secții, precum și conținutul informațiilor ce vor fi date.

Se apropie și ziua vizitei. În clasă, profesorul arată ce se va vizita, secțiile ce vor fi văzute și anume că acestea se vor urmări în ordinea în care are loc procesul de producere al energiei electrice. Cu toți să fie atenți la explicațiile date de ingineri, să observe cu atenție procesele ce au loc; se pot pune întrebări (dacă unii nu înțeleg ceva sau dacă vor o explicație mai amănunțită) și să se noteze atît explicațiile cît și observațiile și impresiile lor.

Peste două zile sîntem la uzină. În curte, inginerul care va conduce clasa arată, pe scurt (este important ca o persoană din întreprindere să facă aceasta, iar nu profesorul): date asupra înființării și dezvoltării uzinei; perspectivele dezvoltării ei ulterioare (prevăzute într-un plan de viitor); ramurile principale de producție, fazele producției; date în % ale volumului producției — comparativ cu anii precedenți —, date în % cu privire la creșterea numărului de muncitori; despre muncitorii fruntași, inovațiile și invențiile introduse de ei, pentru a perfecționa procesul de producție etc. Vizita se desfășoară în ordinea anunțată de profesor în clasă. În fiecare secție se dau explicații, menite să adîncească observațiile, să le precizeze și să promoveze înțelegerea procesului ce are loc.

Observînd unele semne de uimire a elevilor în fața procesului de producție și la greutățile întîmpinate în recunoașterea mașinilor și a principiilor de funcționare, inginerul subliniază: „Numai din carte nu se poate înțelege producerea energiei electrice. Nici să observi nu e de ajuns. Pentru a cunoaște și a înțelege puterea științei și a tehnicii este necesar să lucrezi efectiv, în atelier, în fabrici, în uzine".

La încheierea vizitei, elevii se strîng într-o sală, unde, sub conducerea profesorului, se angajează o convorbire asupra celor observate, în ordinea fazelor succesive ale procesului tehnologic. Este prezent și inginerul care a condus vizita în uzină. Convorbirea aceasta precizează, clarifică, sistematizează și fixează și mai mult observațiile înregistrate; se înlătură unele înțelegeri greșite; se aduc unele elemente în plus reținute de profesor, fixate însă superficial de elevi. Ca încheiere, se dă ca temă întocmirea unui referat „Fazele prin care trece procesul de producere a energiei electrice într-o termocentrală" — în cadrul căruia va rezolva și o problemă, în legătură cu randamentul dinamului.

Am prezentat schițat aceste două vizite fiindcă valoarea lor pentru formarea multilaterală a elevilor este cu totul diferită. În cazul întîi, elevii au înregistrat, fiecare pe cont propriu, avalanșa de impresii care rula în fața lor, rămînînd uimiți în fața mașinii. Acesta este aspectul cel mai izbitor, acesta a fost reținut de elevi. Cu altceva, nu s-au ales.

Caracterul pur contemplativ al întregii vizite a redus la minimum valoarea ei, a înăbușit posibilitățile multiple de instruire și educare oferite de această formă de educație.

În cazul al doilea, explicațiile care se dădeau erau de natură să dirijeze observațiile elevilor, să introducă ordine în avalanșa de impresii primite, pentru a nu se pierde esențialul, să facă apel la cunoștințele lor despre căldură, mecanică, electricitate etc. Această orientare dădea caracter conștient și activ întregii activități desfășurate. Asemenea orientare a activității este în măsură să ducă la dezvoltarea spiritului de observație, a capacității de a sezisa esențialul, de a stabili legături între fenomene, de a-și explica, pe bază de fapte prezentate succesiv, transformarea unei forme de energie în alta: calorică în mecanică, mecanică în electrică etc. și deci apariția unui fenomen nou: electricitatea. În aceasta, recunoaștem posibilitatea pentru realizarea sarcinilor educației intelectuale și politehnice. În organizarea și conducerea vizitei, în contactul cu munca productivă, cu oamenii muncii sau cu fruntașii în producție, tabloul fruntașilor văzut chiar la intrarea în uzină, curățenia, ordinea și disciplina ce domneau pretutindeni — în toate acestea rezidă posibilități de formare a fizionomiei morale și estetice a elevilor.

Noi vorbim despre „posibilități" de realizarea multilaterală, pentru că dacă ele rămîn izolate, desprinse de sistemul general de posibilități existente în școală și continuu prezente, dacă nu se integrează în acesta ca un moment esențial, atunci nu prind viață în conștiință și comportament, nu devin elemente componente ale personalității elevului.

Analiza concretă a efectelor educative ale învățămîntului politehnic sau a elementelor de politehnizare așa cum se întîlnesc, în prezent, la școlile din regiunea Cluj, ne va permite să ne dăm seama de contribuția lui la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. (Desigur, aici s-ar putea pune problema: în ce măsură se poate vorbi de un învățămînt politehnic — realizat prin lucrările de atelier sau pe terenul școlar experimental. Nu ne angajăm în cadrul acestui articol în discutarea acestei probleme!).

În analiza ce o întreprindem — pe baza datelor concrete adunate de la școlile cu caracter experimental din regiunea Cluj (școlile medii nr. 1 și 6 din Cluj, 1 și 2 din Turda, școala medie din Cîmpia Turzii, școlile medii nr. 1 și 3 din Dej, școlile medii nr. 1 și Adv Endre din Zalău, precum și la școlile neexperimentale nr. 2 și 4 din Cluj) —, ne vom referi unitar, atît la aspectul teoretic (predarea fizicii, chimiei, științelor naturale), cît și la cel practic (lucrările de atelier, lucrările pe terenul școlar, munca în cercurile tehnice etc.) al activității de politehnizare.

Să urmărim, pe rînd, aspectele educației multilaterale așa cum se desprind din activitățile practice desfășurate în atelier sau pe terenul școlar. Ne referim întîi la lucrările de atelier.

Elevul pătrunde pentru întîia oară în atelierul școlar. Vede că aici domnește o ordine deplină: luminozitate și curățenie, ca în orice clasă; fiecare are o masă de lucru nouă prevăzută cu o menghină; pe masă se află unelte de lucru — care alcătuiesc trusa individuală a fiecăruia. Alături, într-un colț, o mașină de găurit și un polizor — ambele acționate electric. Elevii curioși vor să dea buzna la mese. Profesorul-maistru îi

oprește, îi așază după înălțime și repartizează fiecăruia masa de lucru, la care va putea munci cel mai comod. Se stabilește responsabilul de grupă care în fiecare oră dă raportul la începutul și sfîrșitul lucrărilor: „Locul de muncă este în deplină ordine".

Se începe lecția: „Vă aflați într-un atelier de lăcătușerie...". Profesorul explică pe rînd, ce se înțelege prin atelier de lăcătușerie, arată uneltele cu care vor lucra și le atrage atenția că în ele sînt concentrate — materializate nebănuit de multe cunoștințe de mecanică (partea fizicii pe care o învață în clasa a VIII-a), de care vor ține seama la mînuirea lor și în procesul de prelucrare pentru a munci cît mai productiv și cît mai bine; le arată ce obiecte vor confecționa, în cursul anului școlar; le atrage atenția asupra regulilor de securitate și asupra grijii de unelte, de materiale și de ordinea și curățenia în care să se mențină locul de muncă și în care să fie lăsat pentru grupele următoare de elevi etc., etc.

Acesta este primul contact cu atelierul. El se repetă, în aceeași ordine, cu aceeași exigență, timp de 33 săptămîni. De fiecare dată elevii intră și ies din atelier cu impresii noi, cu cunoștințe și priceperi noi, cu o înțelegere mai bogată, mai profundă a ceea ce văd și fac.

Să luăm confecționarea unui obiect complex — un lacăt, din fier masiv; un clește de spart nuci, un briceag (primele două confecționate la școala medie din Cîmpia Turzii, iar ultimul la școala medie nr. 1 Cluj, de elevii clasei a VIII-a).

Ne oprim la lacăt (cînd s-a trecut la confecționarea obiectelor utile mai complexe, profesorul-maistru a dat elevilor posibilitatea de a alege între lacăt și cleștele de spart nuci, care pretind aproximativ aceleași operațiuni tehnologice și folosirea acelorași unelte).

Vom urmări procesul tehnologic prin care trece confecționarea lacătului. Schița-desen a fost întocmită și multiplicată de profesor. La începerea lucrării, fiecare elev avea desenul complet și desăvîrșit executat în fața sa, pe un stativ. Împreună cu profesorul au învățat să-l citească: să descifreze fazele prin care va trece lucrarea și dimensiunile precise ale pieselor componente. După ce toți au înțeles și li s-a atras atenția asupra grijii cu care să lucreze, pentru a nu-și irosi munca în zadar, (în caz de rebut), au trecut să execute, pe rînd, fazele procesului tehnologic: trasarea pe material a diferitelor elemente din desen: corpul lacătului, cîrligul, cheia etc. (aceasta se realiza pe măsură ce treceau la confecționarea pieselor componente); tăierea după desen, găurirea (o operație de mare precizie), tăierea penei, tăierea barei pentru cîrligul lacătului, îndoirea lui asimetrică, tăierea găurilor longitudinale pentru închidere, finisarea lor, potrivirea cîrligului de închidere în găurile corpului; revenirea la corpul lacătului; în locul unde s-a tăiat pana, se fac găuri, se iau niște bare subțiri de metal și se confecționează știfturile; pana se fixează la locul ei, prin nituire; se trece la finisarea lacătului luat în întregime; se execută tăierea materialului pentru cheie și prelucrarea lui.

Am luat acest exemplu și am descris fazele prin care trece tehnologia sa, fiindcă în procesul confecționării obiectului amintit se concentrează aproape în întregime cunoștințele, priceperile și deprinderile însușite în timpul lucrărilor de atelier; în același timp, în mînuirea uneltelor și executarea procesului tehnologic, își găsesc aplicarea cele mai multe

cunoștințe din mecanică (învățate în clasa a VIII-a). Într-adevăr, în ceea ce privește lucrările de atelier, am întîlnit: operația de trasare pe material după desen la care s-au folosit acul de trasat, rigla de metal, echerul și compasul de trasat; tăierea materialului cu ferăstrăul manual, cu ferăstrăul mecanic (acționat electric), cu dalta și cu foarfeca; găurirea cu ajutorul mașinii de găurit (acționată electric) și cu mașina manuală de găurit; nituirea — la care se folosește ciocanul; finisarea fiecărei piese luată aparte și a obiectului, luat ca întreg, unde întîlnim folosirea pilelor de diferite forme și tipuri. Aceste operații aproape că epuizează temele principale date în programa școlară.

Mînuirea uneltelor și mașinilor (cunoașterea principiilor de construire și de funcționare a lor) și executarea operațiunilor amintite strîng concret într-un mănunchi un mare volum de cunoștințe din mecanică: formele de mișcare și transformarea uneia în alta: circulară, în liniară etc. (la menghină, la mașina de găurit); transmiterea mișcării prin curele (de la motorul electric la ferăstrăul mecanic); frecarea utilă (în cazul transmisiei mișcării prin curele, a procesului de pilire) și frecarea dăunătoare; lucru mecanic efectuat de om, de mașină; energia potențială și cinetică; transformarea unei forme de energie în alta; conservarea energiei și lucrului mecanic; transformarea energiei musculare (fiziologice) și electrice în energie mecanică, iar a acesteia (în parte) în energie calorică; pana, șurubul, pîrghia; cunoașterea și folosirea instrumentelor de verificat și măsurat etc.

Aceste cunoștințe au fost scoase în evidență, în cadrul convorbirilor introductive care preced activitatea practică; prin întrebări adresate elevilor în legătură cu mînuirea uneltelor în timpul executării diferitelor operații, în procesul analizei greșelilor tipice descoperite pe drumul lung al formării deprinderilor; prin lecții de repetare fie la fizică, fie la lucrările practice, în care cunoștințele se grupează simultan în jurul obiectelor confecționate și a uneltelor întrebuințate.

Folosirea judicioasă a procedeelor amintite este în măsură să reactualizeze concret cunoștințele și să orienteze pe elevi spre o activitate practică bazată pe știință, pe aplicarea cunoștințelor însușite la fizică; determină pe elevi să reflecteze asupra propriei lor munci, să muncească liber — creator — interesat.

Prezența elementelor de gîndire (reflectare asupra propriei munci), în procesul activității practice deosebește tranșant munca în atelierele cu caracter politehnic de pregătirea meșteșugărească pentru o anumită profesiune. Asemenea orientare dă caracter deplin conștient lucrărilor de atelier efectuate de elevi, iar prin aceasta mărește eficacitatea lor, scurtează drumul formării deprinderilor și deschide posibilitatea pentru îmbunătățirea uneltelor și a metodelor de lucru — adică alcătuiește terenul pe care poate crește înflori și rodi inițiativa, înclinațiile și spiritul de creație, se pot dezvolta spiritul de observație și aptitudinile tehnice, precum și calități morale de bază; sentimentul și conștiința că pot să slujească patria cu mintea și cu trupul și năzuința dezinteresată spre aceasta. Formarea însușirilor intelectuale și morale este dată ca posibilitate reală în cadrul lucrărilor variate din atelier. Această posibilitate devine realitate în mod treptat și cuprinde o întreagă epocă — în care individul și co-

lectivul se mișcă în cîmpul unor influențe educative deosebit de complexe care se întrepătrund și acționează convergent asupra lor.

Pentru a concretiza, punem în lumină cîteva din aceste posibilități. Mai întîi, reproducem o discuție scurtă angajată în legătură cu menghina.

Profesorul: Ce credeți, de ce folosim menghina? De ce, de exemplu, nu punem un om să țină materialul, iar altul să pilească?

Elev: Omul, oricît de puternic ar fi nu poate ține fix materialul în mîinile sale și de aceea pilirea nu se poate executa în condiții bune. În schimb, în menghină, materialul se poate strînge cu o forță atît de mare, încît să stea cu desăvîrșire fix.

Prof.: Ce învățăminte se pot scoate din această constatare?

Elev: Acum îmi dau seama că menghina dă cîștig de forță, că ușurează munca omului.

Prof.: Poți să arăți, de ce menghina dă cîștig de forță?

Elev: Aici se îmbină într-un întreg, principiile pîrghiilor și ale șurubului, (arată mînerul și șurubul).

Prof.: De unde vom prinde mînerul, pentru a obține un cîștig mai mare de forță?

Elev: Cît mai spre capăt. În acest caz străbatem un spațiu mai mare.

Prof.: Ce lege a mecanicii recunoaștem, aci?

Elev: Legea de aur a mecanicii: Ce se cîștigă în forță se pierde în deplasare și invers.

Prof.: Prin folosirea menghinei realizăm numai o economie de forță?

Elev: Nu. În același timp munca devine mai spornică (profesorul introduce acum noțiunea de „productivitatea muncii"), iar produsul este de calitate mai bună. Astfel, elevii înțeleg valoarea întreită a tehnicii tot mai perfecționate: ușurează munca, mărește productivitatea, îmbunătățește calitatea.

Discuția aceasta durează 5—10 minute; elevii urmăresc cu interes problema concretă și caută s-o rezolve. Pe asemenea bază, ei înțeleg menghina (principiile de construire și de funcționare) și muncesc conștient. În chip asemănător se procedează de fiecare dată, cînd elevii fac cunoștință cu o unealtă nouă, cu o operație nouă. Procedeul amintit se îmbină și se completează cu un alt procedeu eficace: *comparația* tehnicii mînuită în atelier cu tehnica din întreprinderile moderne.

Posibilităților date în cadrul lucrărilor de atelier li se adaugă acelea cuprinse în lecțiile de fizică, de chimie, de matematică, de desen liniar etc., în cadrul lucrărilor de laborator și a cercurilor tehnice. Să concretizăm: la fizică se predau cunoștințe care au valoare pentru tehnica modernă, ajută la înțelegerea ei: transmiterea mișcării, compunerea mișcărilor și a forțelor, condițiile de echilibru, frecarea, lucrul mecanic etc. De asemenea se rezolvă probleme. Atît cunoștințele cît și rezolvarea problemelor au un caracter informativ. Ele dobîndesc un *caracter politehnic formativ* numai prin raportarea la tehnică, în general, la tehnica și la producția modernă, în special. Ne referim, pentru a ne menține în cadrul exemplificării precedente, la rezolvarea unei probleme în legătură cu menghina. Din datele problemei (pasul șurubului de 1 cm; lungimea mînerului de 24 cm; lungimea fălcii menghinii de 24 cm; distanța de la axul de rotație la centrul șurubului de 16 cm; forța care acționează la

un capăt al mînerului de 20 kgf), rezultă că menghina acționează asupra unui corp (îl strînge între fălcile sale), cu o forță de cca. 2000 kgf (a se vedea problema nr. 257 din „Probleme de fizică pentru clasele VIII—XI", Edit. de stat didactică și pedagogică, 1952).

Mulțumindu-ne numai cu rezolvarea problemei, așa cum se întîlnește la majoritatea profesorilor de fizică, nu pătrundem în semnificația ei politehnică și o sărăcim de valoarea educativă — întrucît dezvoltarea gîndirii depășește numai într-o măsură redusă limitele formalismului. Semnificația politehnică și ca urmare, creșterea coeficientului educativ al problemei, se obține punînd pe elevi în situația de a scoate anumite învățăminte (consecințe) din rezultatele ei.

Ce învățăminte decurg din rezultatul problemei date? Întîi, cu privire la construcția și mînuirea menghinei: mărimea forței (cîștigul de forță) este direct proporțional cu lungimea mînerului și cu mărimea pasului șurubului. Cu cît mînerul este mai lung și pasul șurubului mai mic, cu atît se realizează o economie mai mare de forță. Desigur, în construirea menghinei se respectă anumite proporții la mîner și la șurub — precis calculate, care este irațional să fie depășite. În al doilea rînd, cu privire la munca omului: munca devine mai ușoară și mai plăcută (nu există un om care să poată acționa singur, fără unelte, cu o forță de 2000 kgf); munca devine mai productivă și de calitate mai bună.

Angajînd discuții cu elevii, în cadrul cărora extragem toate consecințele ce derivă din datele și rezultatul problemei, promovăm dezvoltarea concretă a gîndirii lor abstracte (chiar și a imaginației lor) și-i facem să înțeleagă mai profund tehnica și producția modernă.

Lucruri asemănătoare se pot spune și cu privire la cunoștințele transmise și problemele rezolvate la chimie, precum și la alte obiecte de învățămînt.

Prin urmare, acest mod de a orienta activitățile practice (în care putem închide deopotrivă atît lucrările de atelier și pe terenul școlar experimental, cît și munca în cercurile cu caracter tehnic) și predarea teoretică a diferitelor discipline, cuprinde cele mai multe posibilități care conduc simultan atît spre realizarea sarcinilor educației intelectuale, cît și a celei politehnice, servind de asemenea ca bază pentru educația morală a tineretului.

Al doilea grup de posibilități a căror acțiune educativă se conjugă cu aceea a primului grup, sînt date în condițiile concrete și complexe de muncă ale elevilor în atelier și în școală. Noi ne vom referi mai mult la condițiile din atelier și la conducerea activităților de către profesorul-maistru.

La școală, în clasă, fiecare are creionul, caietul și cărțile sale. În atelier, nu sînt unelte sau instrumente suficiente, sau unele sînt mai bune, iar altele mai uzate. La început, se manifestă tendința, la aproape fiecare elev, de a-și însuși, de a monopoliza exemplarele rare, unice (șublerul, dornul, punctatorul) întrebuințate în comun, de întreaga grupă. Prin observațiile repetate ale profesorului — susținute de membrii grupei — și prin controlul exercitat, tendința amintită dispare treptat. Acum, după ce folosesc unealta, instrumentul comun, fiecare elev s-a obișnuit să-l așeze într-un loc precis, cunoscut de toți. Recunoaștem că această

împrejurare dă posibilitatea înlăturării egoismului și a tendinței de acaparare a bunurilor comune, promovînd dezvoltarea altruismului, înțelegerea nevoilor tovarășilor de muncă, orientarea justă a relațiilor dintre ei, grija față de bunul obștesc.

Această situație a servit și ca punct de plecare pentru dezvoltarea interesului față de muncă. Profesorul-maistru a propus ca fiecare să-și confecționeze un dorn și punctator. Fără rezerve și cu bucurie propunerea este primită. Începe munca pentru realizarea ei... Dezvoltarea interesului se promovează și punînd în fața elevilor (băieți-fete) ca sarcină, confecționarea unor obiecte utile, diferite, care pretind aproximativ aceleași procese tehnologice, dar care se leagă mai mult de preocupările lor (briceag, clește de spart nuci, lacăt etc.) și dîndu-le posibilitatea de a alege. Aceeași cale se poate urma și în activitatea cercurilor tehnice.

Altă împrejurare: în clasă, la rezolvarea temelor pentru acasă, elevii recurg adesea la „ajutorul" colegilor, copiind pur și simplu lucrările, fără a depune un efort conștient susținut.

In schimb, în atelier sau în activitatea cercurilor tehnice, fiecare este pus în situația de a lucra independent, de a face eforturi, de a reflecta asupra propriei sale munci, de a produce ceva (un obiect concret). Aici ajutorul pe care și-l dau reciproc este menit să înlăture greutățile întîmpinate de tovarășul său, în procesul muncii utile. Această împrejurare creează treptat deprinderea muncii independente și obișnuința generală de a munci, înlătură tendința de chiul și dezvoltă dragostea pentru efort, perseverența și fermitatea, năzuința de a duce pînă la capăt lucrul început, disciplina activă și cinstea, precum și relații de ajutor reciproc, atitudinea corectă față de fete etc.

Altă împrejurare: în atelier, uneltele și instrumentele sînt așezate pe masa de lucru și în sertar, într-o anumită ordine care nu este întîmplătoare; la fel materialul de lucru. Fiecăruia i se pretinde să mențină curat locul de muncă; să aibă grijă de unelte, — să nu le deterioreze; să realizeze obiectele într-o formă simetrică — precisă și atrăgătoare. Această situație și cerințele exprimate față de muncă, înțelese de elevi în toată semnificația lor, influențează asupra formării deprinderii organizatorice, asupra spiritului de ordine și de curățenie, asupra preciziei și simțului estetic.

Considerate în acțiunea lor unitară, împrejurările amintite mai sus promovează formarea unor aspecte ale fizionomiei morale și estetice ale personalității elevului.

In fine, se poate lua în discuție influența asupra dezvoltării fizice a organismului: dezvoltarea organelor de simț (îndeosebi văzul și pipăitul) sub aspectul preciziei în apreciere; dezvoltarea mușchilor de la brațe, picioare etc. In această ordine de idei, amintim că, primind ca sarcină să realizeze o suprafață perfect plană cu unghiul de 90° la cele două muchii, cîțiva elevi au început să lucreze fără a face o verificare prealabilă cu echerul. Orientați de profesor să verifice mai întîi piesa, am constatat că indicațiile instrumentului coincideau cu aprecierea făcută de elevi. Constatări asemănătoare am făcut și cînd era vorba de a reduce cu 1 mm grosimea unui obiect. Aceste fapte ne duc la concluzia că lucrările

de atelier sînt eficace pentru dezvoltarea capacității de apreciere a dimensiunilor și suprafețelor.

★

Din considerațiunile făcute pînă acum, se poate vedea că învățămîntul politehnic, privit unitar (teoretic și practic), la nivelul la care se realizează în prezent în școala noastră, are un coeficient educativ ridicat pentru dezvoltarea multilaterală a personalității.

În domeniul educației intelectuale: concretizează și aprofundează cunoștințele, prin înțelegerea valorii lor practice, prin descoperirea relațiilor vii între obiecte și fenomene, prin sezisarea cunoștințelor complexe materializate în tehnică sau aplicate la confecționarea obiectelor. Paralel cu aprofundarea cunoștințelor științifice, din participarea activă la procesul transformării lumii materiale, rezultă înțelegerea materialist-dialectică a realității. (De exemplu: legea conservării masei substanțelor de care-și dau seama elevii în timpul lucrărilor de laborator la chimie; legea conservării și transformării energiei; legea acțiunii reciproce a corpurilor, dezvoltarea plantelor și a animalelor — unitatea dintre organism și condițiile de viață etc. — de care-și dau seama atît în cadrul experiențelor, cît mai ales la lucrările de atelier și în munca pe lotul școlar). Simultan și în interdependență reciprocă cu procesele amintite mai sus, se desfășoară procesul dezvoltării forțelor de cunoaștere și creație: spiritul de observație, atenția, memoria, imaginația, gîndirea, aptitudinile tehnice, interesele etc.

Realizarea acestor componente majore ale profilului intelectual, se împletește (servind ca fundament) cu procesul formării trăsăturilor care definesc fizionomia morală și estetică a personalității: cum sînt deprinderea și obișnuința de a munci cît mai productiv; năzuința de a depăși greutățile ce apar în cale (perseverența, fermitatea, dîrzenia); grija față de bunul obștesc, spiritul de răspundere, spiritul colectivist și relații cu conținut socialist între tovarăși; încrederea în forțele proprii, elan și optimism în muncă și în viață; disciplină activă în muncă; deprinderi organizatorice și spirit de inițiativă etc.; toate acestea răsar și se dezvoltă pe cîmpul activităților practice, pe măsură ce se înregistrează succese concrete.

În domeniul educației estetice și fizice, învățămîntul politehnic acționează în chip asemănător.

Desigur, nu putem susține că efectele scoase în evidență s-au realizat dintr-odată și că ar fi cuprins pe toți elevii; ele nu pot fi considerate nici ca urmări directe și exclusive ale învățămîntului politehnic, ci ca o rezultantă firească a tuturor influențelor educative complexe ce se exercită asupra elevului în cursul activității sale școlare. Nici nu este posibil altfel, dacă ne gîndim că fiecare element al educației multilaterale cuprinde aspecte multiple.

Învățămîntul politehnic nu acționează și nu va putea acționa niciodată în mod miraculos pentru dezvoltarea completă a personalității; însă, forța sa educativă va spori mereu în raport cu nivelul conținutului, al metodelor și al organizării lui. Privit în dezvoltarea sa, ca un proces în continuă perfecționare, învățămîntul politehnic contribuie la formarea integrală a copilului în școală.

CONSIDERAȚII ASUPRA ÎNSEMNĂTĂȚII EDUCATIVE A LITERATURII

ECATERINA REGLEANU
Profesoară de limba romînă
la Institutul pedagogic de învățători
din București

Pedagogia științifică vorbește stăruitor despre rolul ce-i revine literaturii beletristice pentru educarea tinerelor generații.

Într-adevăr, datorită trăsăturii ei specifice de a prezenta realitatea în imagini și deci, avînd astfel darul de a crea puternice emoții și de a influența adînc, literatura își are locul ei de seamă în procesul de educare a generațiilor tinere. Ea poate influența — după fondul ei sănătos sau bolnav — în bine sau în rău, convingerile și atitudinile cititorilor, mai ales ale cititorilor în formare.

Maxim Gorki, scriitorul care s-a preocupat mult de ceea ce trebuie și cum trebuie scris pentru tineret, mărturisea despre influența pe care a exercitat-o asupra sa literatura, citită de el cu nesaț în anii tinereții:

> „Întocmai ca păsările cele măestre din povești, cărțile îmi cîntau și îmi vorbeau...
>
> Ele îmi cîntau viața aceasta atît de variată și bogată, aspirațiile atît de îndrăznețe ale omului spre bine și frumos. Și cu cît trecea timpul, inima mea se umplea de un avînt tot mai sănătos și mai viguros... Dînd aripi sufletului și minții mele, cărțile m-au ajutat să mă ridic... Lărgind tot mai mult, în fața mea, hotarele universului necuprins, cărțile îmi arătau cît este de mare și de minunat omul în năzuința sa spre mai bine, cît de mult a făcut el pe pămînt și cîte suferințe de necrezut l-au costat aceste realizări".[1]

M. I. Kalinin, analizînd problema calității educatorului sovietic, sublinia că acesta trebuie să cunoască literatura, în special beletristrica:

> „Beletristica prezintă cea mai bogată panoramă de tipuri. Așa cred eu, cel puțin. În beletristică vezi tipuri omenești în situațiile cele mai variate. De aceea este aproape o obligație profesională pentru voi să cunoașteți beletristica... Ea îmbogățește pe om mai mult decît orice, dă omului posibilitatea

[1] **Maxim Gorki, Despre literatura pentru copii, Edit. Tineretului, 1955, pag. 72.**

(judec după experiența proprie) să se ridice, să-i înțeleagă mai bine pe oameni".[2]

Literatura trebuie să împingă societatea înainte; scriitorul, ca să se numească un artist-cetățean, trebuie să se insufle din cele mai înalte idealuri ale societății, ajutînd prin creația sa la progresul acesteia, îndemna Dobrogeanu-Gherea pe scriitorii vremii sale.

Despre rolul activ al literaturii aș vrea să prezint aci unele aspecte, dezvăluindu-le pe acelea folosite cu rod, atît ca profesoară de limba romînă, cît și mulți ani ca dirigintă.

Atît literatura clasicilor noștri, cît și literatura mai nouă, cuprinde în paginile ei un adevărat tezaur de învățăminte, pe lîngă care profesorul nu poate trece, fără să le folosească în chip creator, spre a sădi la elevii săi sentimente, convingeri, atitudini.

În decursul anilor, pas cu pas, fără a forța în nici un fel nota, profesorul se poate sprijini pe tezaurul acesta, nu pentru a studia opera „în sine", de dragul „frumosului în sine", ci pentru a crea opinii estetice și tineri cu convingeri și atitudini morale sănătoase și în folosul societății.

Un aspect al educației morale este și educarea sentimentului de dragoste de patrie. Ca profesor de literatură ai atîtea posibilități spre a trezi adînca iubire de patrie a tinerelor generații prin operele literare. Inimile tinerilor vibrează puternic atunci cînd învață că patria lor e minunat de frumoasă și de bogată, că are munți neîntrecuți în podoabe, ape multe cu țărmuri pitorești, ce-i înrodesc îmbelșugatele cîmpii, subsol înzestrat, din care țîșnesc la fiece pas bogății imense și nesecate. Cum nu sînt puțini scriitorii care ne pun la îndemînă un asemenea material literar, într-o formă plastică, noi ca profesori putem să creăm imaginea acestei frumuseți și bogății a patriei.

De cîte ori am discutat în clasă opera lui Al. Russo „Cîntarea Romîniei", mi-am dat seama că nu trebuie pus accentul aci numai pe valoarea estetică a operei, ci mai ales relevat adevărul cuprins în imaginile vii și bogate, prin care scriitorul-poet își cîntă patria.

„Verzi sînt dealurile tale, frumoase pădurile și dumbrăvile spînzurate de coastele dealurilor, limpede și senin cerul tău. Munții se înalță trufași în văzduh; rîurile, ca brîie pestrițe, ocolesc cîmpurile; nopțile tale încîntă auzul, ziua farmecă văzutul..."

„Pe cîmpiile Tenechiei răsărit-au florile? Nu au răsărit florile, sînt turmele multe și frumoase ce pasc văile tale; soarele înrodește brazda, mîna domnului te-a bucurat cu bunuri felurite, cu pomate și cu flori, cu avuție și cu frumusețe... etc."

Sînt înfățișate în acest fragment frumusețile plaiurilor patriei noastre, pe care, dacă profesorul n-a știut să le învie în fața clasei, cu căldura

[2] M. I. Kalinin, Despre educația comunistă, Edit. P.M.R., 1949, pag. 52.

cu care scriitorul le-a cîntat, n-a realizat ceea ce atît a dorit acela ce le-a scris : să trezească în cititor dragostea de patrie, care l-a animat pe el în decursul vieții.

Dar profesorul de literatură poate călători cu elevii și prin alte locuri pitorești ale patriei, parcurgînd literatura clasicilor pe care-i predă în școală.

Intr-o oră de clasă, pornește cu Bălcescu prin Ardeal[3]. Fraza amplă și colorată a scriitorului dezvăluie ascultătorilor într-o pagină, restrînsă ca spațiu, dar într-un amplu tablou, toată măreția arhitecturală a naturii acestui colț al țării, toată varietatea peisajului, toată neasemuita bogăție a acestor plaiuri. Căldura ce vibrează în fiecare cuvînt cu care Bălcescu a scris aceste pagini, trebuie infiltrată elevilor și numai dacă profesorul simte că a izbutit acest lucru, poate considera că și-a îndeplinit și misiunea de educator.

Cu Alecsandri, copiii îndrăgesc locurile moldovene, pe care le-a iubit și cîntat poetul. Pastelul „Malul Siretului" e o realizare poetică frumoasă a lui Alecsandri, dar profesorul-educator e bine să urmărească și sensuri mai adînci în pastel. „Balaurul" — de astă dată minunat — ce-și mișcă „solzii lui de aur", e unul din foarte numeroșii „balauri" din țara noastră, care oferă nu numai prilejuri de visare tihnită pe malurile-i pitorești, dar sînt tezaur scump, ce înrodește plaiurile țării sau care, de curînd, prin puterea științei, revarsă lumină — tot mai multă lumină — asupra țării.

Tot cu Alecsandri, îi putem face pe copii să cunoască luncile minunate, asemenea celei de la Mircești, despre care poetul nu se poate opri să nu exclame :

„Luncă, luncă, dragă luncă! rai frumos al țării mele.
Mîndră-n soare, dulce-n umbră, tainică la foc de stele!"

(Lunca din Mircești)

Dacă la această imagine, profesorul adaugă și poetica descriere a luncii din Mircești făcută de Emil Gîrleanu, nu se poate să nu fi stimulat mai mult dorința tînărului vlăstar de a-și cunoaște țara, atît de frumoasă, de a o iubi cu patimă, de a năzui să lupte pentru înflorirea ei.

Așa-i poate purta profesorul pe elevi în orele de literatură prin cîmpia fermecată a Bărăganului lui Odobescu[4], privită cu răgaz din căruța tămădăiarului, ori în nopțile de popas vînătoresc ; sau îmbrățișînd cu privirea de pe înălțimile Bisocii toată această „întindere oablă", asemenea unei uriașe tăvi aurite, scăldată în razele asfințitului și mărginită vederii doar de dealurile dobrogene și de tivitura argintată a uriașei panglici dunărene. Profesorul îi poate asemenea purta prin satul pastelului „Noapte de vară" al lui Coșbuc, către care pulsează atîta viață, după trudnica zi de muncă ; ori prin holdele „Secerișului" lui Șt. O. Iosif, prin care înoată fete împodobite cu „roșu mac și vinete cicoare" și prin care fulgeră harnica seceră a fortei tinere ; sau alteori poposind prin codrii eminescieni cu „văzduh tămîiet", unde nu poți să nu lași aleanul să te fure, ori prin

[3] N. Bălcescu, Ardealul (Fragment din Istoria romînilor sub Mihai Vodă Viteazul).
[4] Al. Odobescu, Pseudokinegetikos.

păduri bogate și tainice ca pădurea Petrișorului[5] a maestrului Sadoveanu, în care drame ca aceea a căprioarei zguduie profund și leagă și mai mult clasa de tot acest minunat ansamblu al naturii patriei.

Cu volumul lui Vlahuță „Romînia pitorească", copiii străbat locurile dunărene, de la strînsoarea plină de farmec de la Cazane, către valurile ce-și caută drum în mare, ori călătoresc prin ținuturi muntoase, descrise de scriitorul-poet cu bogăție de imagini și cu căldură izvorîte din farmecul locurilor patriei vizitate.

Sînt foarte numeroase operele ce se pot desprinde din paginile clasicilor noștri, prin care profesorul poate face operă educativă, trezind la elevi sentimentul dragostei pentru patria noastră, care e atît de frumoasă și atît de bogată, dar și dorința de a-și consacra forțele înfloririi ei.

Profesorul diriginte, cunoscător și el al literaturii — așa cum recomandă pedagogia științifică — poate și el folosi cu mult succes toate aceste ferestre deschise în sufletul copilului prin orele de literatură.

Pe baza cunoașterilor de mai sus, se poate organiza (așa cum am organizat eu) o oră de educare a sentimentului patriotic cu tema: „Cu harta patriei în față. Frumusețí și bogății ale țării". Se pot sugera drept directive conducătoare elevilor: a) pe urmele lui Gr. Alexandrescu prin Oltenia; b) prin Ardealul cîntat de Bălcescu; c) pe drumul pitoresc al lui Vlahuță; d) prin Moldova marilor noștri clasici: Alecsandri, Eminescu, Sadoveanu etc.

Pornind de la atmosfera creată în orele de literatură, elevii își deschid sufletul, călătoresc cu imaginația, împletesc trecutul cu prezentul, compară, prețuiesc noul și progresul, țes năzuințe tinerești cimentîndu-și în suflete sentimentele către care i-au îndreptat orele de literatură.

Materialul literar poate însă oferi și alte posibilități profesorului pentru educarea sentimentului patriotic.

În orele de literatură se perindă adeseori figuri de eroi luptători, care și-au pus în primejdie viața sau și-au jertfit-o chiar pentru libertatea patriei, ori din dorința nobilă de a crea alte condiții de viață poporului nostru.

Din „Legende istorice" ale lui Bolintineanu se desprind chipuri de domni luptători, care servesc exemple vii de eroism în lupta pentru apărarea libertății țării. Elevii, alături de profesor, culeg din vorbele eroilor învățăminte înălțătoare de cetățeni patrioți. Învață cît de scumpă trebuie să le fie viața liberă; ce înseamnă să prețuiești jertfirea pentru binele general mai mult decît propria-ți viață; învață să privească viitorul patriei, așa cum îl privea bătrînul voievod Mircea cînd spunea:

„Viitor de aur țara noastră are
Și prevăd prin secoli a ei înălțare".

(Mircea cel Mare și solii)

Din paginile lui Bălcescu se reliefează eroul Călugărenilor — Mihai Viteazul — dînd o puternică lecție de eroism în lupta pentru apărarea patriei, nu numai oștenilor săi, ci și generațiilor tinere, care-i urmăresc

[5] M. Sadoveanu, În pădurea Petrișorului.

faptele din aceste pagini. Și lecția de eroism se completează și mai adînc prin versurile lui Coșbuc din „Pașa Hassan", în care chipul lui Mihai ia proporții gigantice. El vine să arate elevilor noștri măreția în luptă a poporului nostru, cu brațul înălțat pînă la cer, cu „răsufletul" mîniei împotriva cotropitorilor pămîntului strămoșesc devenit „ger", înghețînd de spaimă dușmanul, pus pe fugă spre hotare.

Vasile Alecsandri a dăruit orelor de literatură o altă imagine a eroului, pe legendarul Dan, căpitanul de plai.

Sînt, în chipul acestui erou, atîtea trăsături mișcătoare ce pătrund adînc în sufletele cititorilor elevi. Statornicia în luptă pentru apărarea patriei chiar și la adînci bătrînețe, căci rugina pe paloș și inimă încă nu s-a pus; dorința nobilă de a mai trăi, cît să stîrpească „toți lupii și șerpii de pe plai"; neînfricarea și demnitatea în fața dușmanului, fiindcă firul ierbii chiar dacă e retezat de coasă „are să renască mai fragedă la anul"; sufletul curat, cinstit, nepătat, apărat cu sfințenie pînă la ultimele clipe ale vieții; noblețea păstrării cuvîntului dat, chiar dacă la capăt scrie: *moartea.*

Închegarea aceasta măreață a poetului Alecsandri a crescut mereu la școala sa generații și generații de tineri, din momentul apariției sale în orele de clasă și profesorul va trebui să-l aducă, cu toată priceperea sa, printre elevii săi, în toată înălțătoarea sa frumusețe sufletească.

Literatura, mai veche sau mai nouă, conturează și alte numeroase chipuri de luptători, pe lîngă care profesorul nu trebuie să treacă fără să sădească în sufletul elevilor săi mîndria unui trecut vitejesc bogat și convingerea că prezentul și perspectivele viitorului fericit, către care se îndreaptă tineretul cu fruntea în soare, au fost cîștigate cu prețul unor jertfe grele.

Pagină cu pagină, le poate arăta sacrificiul dureros al eroilor ardeleni Horia, Cloșca și Crișan, ori al cutezătorului Tudor din Vladimir; poate să-i învețe tot ce se poate învăța din nobilul sacrificiu al luptătorului Bălcescu, desprins de tot ceea ce însemna fericire personală și identificat cu interesele poporului și patriei, pînă la măreția în care ni-l înfățișează poetul Jebeleanu în cortul lui Fuad Pașa, în poemul său „Bălcescu". Profesorul poate mișca sufletele elevilor prin sfîșietoarea dramă a mamei luptătoare din „Cîntecul de leagăn al Doncăi"[6], mama care și-a sacrificat cel mai adînc sentiment, sentimentul de mamă, pentru ca prin jertfa ei să creeze altă viață miilor de micuți, din alte mii de leagăne; îi poate mișca prin cunoașterea spiritului de sacrificiu și tăria morală a luptătorilor pentru fericirea poporului din drama scriitorilor A. Baranga și N. Moraru[7].

Galeria e foarte bogată. Sînt multe alte figuri pe care profesorul le poate folosi, prezentîndu-le viu și mișcător clasei, nu numai în scopuri literare, ci și în scopuri educative. Ele nu vor fi în felul acesta un simplu material literar „în sine", ci exemple vii pentru tinerele generații, atît în conduita de cetățeni ai colectivului patriei, cît și ca oameni adevărați, cu ținută morală adevărată.

[6] Marcel Breslașu, Cîntecul de leagăn al Doncăi.
[7] A. Baranga și N. Moraru, Pentru fericirea poporului.

Profesorul diriginte poate și el folosi aceste cunoștințe literare în mod creator în orele educative, spre a cimenta sentimentele patriotice ale elevilor, închegînd într-un tot aceste imagini, așa cum am procedat eu.

Tema propusă pentru oră a fost formulată: „Figuri de luptători pentru patrie și popor, întîlnite în literatură". La oră a putut astfel participa întreaga clasă atît la pregătire, cît și la desfășurarea temei. Un elev prezentator merge de-a lungul anilor, prin paginile istoriei, și culege astfel chipuri legate de temă și care au fost prinse și conturate și în pagini literare. Pentru fiecare chip de luptător întîlnit, elevii ceilalți pot prezenta fragmente de proză sau versuri din pagini literare, citite sau recitate emoționant și creînd astfel o atmosferă de puternică dragoste și admirație pentru acești luptători.

Sînt prezenți astfel, în clasă, eroi ca Mircea cel Bătrîn, desprins din versurile eminesciene (Scrisoarea III), viteazul Mihai, conturat în versuri populare ori în proza lui Bălcescu sau în versurile lui Coșbuc și Bolintineanu — prin testamentul ce vibrează de înalt patriotism. Apar, de asemenea, chipuri ca ale lui Ștefan cel Mare prin fragmente din Delavrancea (Apus de soare) sau Horia, Cloșca și Crișan din versurile lui Beniuc (Chivără Roșie), ori Tudor Vladimirescu tot din versurile lui Beniuc (Și alți eroi căzură).

Se vor împleti figuri de scriitori pașoptiști, luptători pentru idealurile poporului din acea vreme, apărînd astfel Bălcescu cu nobilele-i contururi din poemul lui Jebeleanu, Kogîlniceanu cu înflăcăratele-i vorbe ce cer dreptate pentru truditorii pămîntului, Alecsandri cu entuziasta-i chemare la luptă din 1848 din „Deșteptarea Romîniei". Pot fi prezente chipuri de luptători ca tînărul Vasile Roaită din multele versuri ce i-au fost închinate, Donca din versurile lui Marcel Breslașu... precum și alte multe figuri, pe care spiritul de organizare al profesorului le poate sugera, ori interesul trezit al colectivului clasei le poate găsi în paginile literaturii.

Procedînd astfel, mi-am putut da seama că asemenea ore nu numai că încheagă într-un tot ceea ce s-a conturat fragmentar, dar prin bogăția de imagini înmănuncheate au darul de a influența puternic și direct asupra sentimentelor elevilor, întregind ceea ce s-a plămădit în orele de literatură.

Același material, amplificat, l-am prezentat și sub forma unei ședințe literare, îmbinînd punerea în scenă a unor fragmente din opere ca: scena dintre Mircea și Baiazid din „Scrisoarea III" de Eminescu. Dan în cortul lui Ghirai din „Dan, căpitan de plai" de Vasile Alecsandri, un episod din „Apus de Soare" de Delavrancea, sau un episod din drama „Pentru fericirea poporului" de A. Baranga și N. Moraru.

Pentru a înaripa aceste sentimente ale tinerilor noștri și a-i ridica mai mult încă, spre înălțimile patriotismului socialist, punem la îndemîna lor literatura sovietică, din care se desprind exemple vii ale unui asemenea patriotism.

Într-o oră educativă, sugerînd clasei — pe baza unor anumite opere — tema: „Comsomoliști din literatura sovietică, exemplu de patriotism pentru noi", s-au relevat chipuri și fapte, care au trezit dorința de a cunoaște mai adînc acest om nou, sovietic, și imboldul de a se strădui să-l urmeze.

Astfel, Pavel Korceaghin, din romanul „Așa s-a călit oțelul" al lui N. Ostrovski, este un exemplu uimitor de uitare de sine cînd este vorba să sprijine lupta Gărzilor roșii pentru crearea unei patrii a poporului sau cînd muncește alături de alți tineri în brigăzile de construire. Korceaghin este de asemenea un exemplu prin nestrămutata sa voință de a-și servi patria chiar și atunci cînd, datorită paraliziei, a rămas doar o bucată de om, fără vedere, dar cu inima toată dăruită patriei și poporului; mintea care i-a rămas vie va plăsmui cărți, pline de învățăminte pentru tinerele generații.

Tineretul constructor, din cartea „Bărbăție" de Ketlinskaia, mișcă adînc prin avîntul cu care răspunde la apelul țării, atunci cînd i se cere să meargă, spre a deschide drum și a construi orașul tineretului — în condiții pe care numai visarea și forța revoluționară le pot învinge — într-un colț îndepărtat, pe Amur, ținut sălbatic, dar oferind resurse bogate patriei.

Tinerii din romanul lui Biriukov „Pe apele Narîmului" oferă un exemplu emoționant de luptă, cu toate asprimile muncii de transformare a naturii prin construirea unui canal în nisipurile sărăcăcioase tadjice. Cartea arată în chip impresionant ce poate înfăptui tineretul pentru a dărui țării încă un ținut care privește spre lumină, adevăr și bunăstare.

Brigada de tineret a Taniei Vasilcenko, din romanul „Departe de Moscova" de Ajaev, înaripează pe cititori. Țara e în război și conducta ce va alimenta frontul cu petrol trebuie construită în cît mai scurt termen. Tineretul nu poate să rămînă în urma abnegației patriotice cu care ceilalți lucrează în taiga îndepărtată — iarna — la instalarea rapidă a conductei. Brigada Taniei făgăduiește un serviciu neprețuit construcției: să instaleze rețeaua telefonică pe traseu, în pădurea cu zăpezile și viscolele spăimîntătoare din taiga. Greutățile de care nu se tem, pe care le învinge, fac să vibreze inimile tinerilor noștri, în fața cărora stau perspectivele de viitori constructori.

Alioșa cu brigada lui, din „Secerișul" Galinei Nikolaevna, pot arăta tinerilor noștri dîrzenia, entuziasmul cu care tineretul sovietic s-a prins alături de cei vîrstnici pentru refacerea ogoarelor patriei, — după izgonirea dușmanului cotropitor — și rezultatele minunate pe care acesta le raportează partidului și țării.

Grupul din „Tînăra Gardă" a lui Fedeev, Zoia și Șura din sfîșietoarea relatare a mamei, ori voința neasemuită a lui Alexei Meresiev din romanul „Povestea unui om adevărat", întregesc, în cadrul orei educative, imaginea tînărului sovietic, gata să se jertfească pentru apărarea patriei scumpe socialiste.

Alexei Meresiev se tîrăște spre liniile sovietice, cu picioarele sfărîmate la căderea avionului, cu înverșunarea ce stîrnește cutremurarea cititorului; luptă apoi cu neclintită voință să facă din picioarele de lemn picioare vii, bune de mînuit avionul, fiindcă dorește cu arzătoare sete să mai înfrunte încă dușmanul și să-l alunge de pe pămîntul patriei socialiste.

Exemplul unor asemenea șoimi ai vieții, uneori desprinși cu elan revoluționar din existența tihnită și porniți să ajute la înflorirea vieții, alteori smulși din construcția pașnică de amenințarea contropirii, dar gata

de jertfă la chemarea patriei, nu poate să nu dea de gîndit tinerilor noștri, cînd străbat comoara de învățăminte din paginile acestor cărți și ale altora asemănătoare. Aceasta, pentru că literatura, prin materialul viu pe care-l înfățișează, influențează direct, deschizînd în sufletul cititorului sau ascultătorului, ori comentatorului elev, semne de întrebări, trezind năzuințe, conturînd convingeri și atitudini.

Sînt multe alte aspecte educative în folosul cărora pot fi puse operele literare.

În ultimii ani, a devenit o necesitate de viață lupta pentru pace. Ultimul război a arătat omenirii cît de adînci și imense suferințe pot aduce asemenea măceluri. Goana după descoperirea unor mijloace distructive, cît mai diabolice, îngrijorează pe toți cei ce sînt conștienți de forma catastrofală ce ar putea-o lua un nou război. De aceea s-a extins în masă, pe tot globul, lupta pentru pace.

Către acest front uriaș al păcii nu trebuie să întîrzie a se îndrepta cele mai tinere vlăstare ale vieții: copiii. În sufletele acestora trebuie implîntată de timpuriu dorința de pace, dorința de a înlătura distrugerile războaielor.

Literatura e un minunat instrument prin care se pot educa tinerele generații în spiritul păcii și bunei înțelegeri între popoare. Profesorul educator poate găsi și în paginile literaturii clasicilor noștri prilejuri pentru a releva grozăviile războaielor.

Versuri din poezia lui Gr. Alexandrescu „Umbra lui Mircea la Cozia" subliniază că „războiul e bici groaznic", „e a cerului urgie", „este foc care topește crîngurile înflorite" și nu se poate trece ușor pe lîngă această afirmație care condamnă un război foarte departe de proporțiile războaielor moderne. Și totuși condamnabil.

Versuri ca ale lui Alecsandri sau ale lui Cosbuc, legate de războiul nostru pentru independență din 1877, redau o luptă justă a poporului nostru și izbutesc, pe de altă parte, să prezinte și un zguduitor tablou al grozăviilor războiului, pe care profesorul educator iarăși îl poate folosi în scopuri de pace (V. Alecsandri: „Peneș Curcanul"; Cosbuc: „Coloana de atac", „O scrisoare de la Muselim Selo", „Rugămintea din urmă" etc.).

Tablouri ample ale războaielor distrugătoare, cu striviri în masă de vieți nevinovate, cu tot convoiul de orori aduse de ele, cu inutilitatea lor, sînt întîlnite de elevi în romane ca „Întunecare" de Cezar Petrescu sau, mai recent, în „Negura" de Eusebiu Camilar.

La îndemîna profesorului educator stau și multe opere literare sovietice, care povestesc în paginile lor despre ororile și distrugerile războaielor în toată imensitatea lor, simțite în mod dramatic de poporul sovietic, în urma ultimului război mondial. Scriitori ca Bubenov, Medînski, Pavlenko, Vera Panova, Karavaeva și mulți alții s-au îndemnat să vorbească lumii despre aceste răni ale patriei și despre suferințele cauzate de invadatorii dușmani și cărțile acestea pot constitui pentru profesor un puternic mijloc de insuflare a spiritului păcii printre elevii săi.

Desprind dintre acestea cartea „Patria" de Karavaeva, care poate produce o puternică impresie asupra tinerilor prin aceea ce află despre înalta tărie morală a tineretului sovietic în vremea Marelui Război pentru Apărarea Patriei.

Viața lină a școlarilor sovietici din orașele bîntuite de război e curmată brusc de bubuitul tunului. Aripile năzuințelor sînt frînte, visele aruncate brutal de cotropitori în pulberea drumurilor frămîntate de refugiați. Trenurile amărăciunii rătăcesc părinți de copii și revarsă undeva departe în Ural, — într-un oraș al unei uzini de armament — tineret școlar din colțuri felurite.

Aci învie forța morală a acestor tineri. Mîinile deprinse a mînui condeiul, înșfacă aci ciocanul, strungul, și cu dinții încleștați muncesc pînă la istovire, spre a da arme multe cu care luptătorii frontului să le redea orașele dragi ale copilăriei, revederea cu cei dragi, școala părăsită, păduricea de arțari din jurul orășelului părăsit, casa copilăriei, uzina.

Romanul izbutește să redea imaginea încordării întregului popor pentru alungarea dușmanului. Dar cînd drumul întoarcerii în locurile atît de dorite pare nesfîrșit în nerăbdarea revederii, iată că apare cealaltă latură a durerii: apare distrugerea războiului în toată imensitatea ei. Cîmpurile pîrjolite, tăblița înfiptă într-un par în locul impunătoarei gări lăsate la plecare, mormanele de ruine în locul caselor, păduricea de arțari pustiită și arătînd doar ici, colo trunchi arși, uzina amintirilor belșugului, dărîmături între cîteva resturi de pereți ce se încăpățînează să mai stea în picioare. Din bordee apar arătări de oameni, sălbăticiți aproape de groaza ororilor săvîrșite de cotropitori.

Urmărești drama sufletelor întoarse acasă, cu așteptările năruite; urmărești tăria cu care frunțile se ridică sus, brațele se încordează iarăși, energiile se dezlănțuie ca un torent, din nou, viața reînvie cu încetul, cu sacrifii, amintirile renasc din voința omului sovietic de a nu se lăsa doborît.

Închizi cartea cu înfiorătoarea imagine a suferințelor și distrugerilor războaielor și, dacă ai simțit adînc ce-nseamnă războiul în viața omenirii, nu se poate să nu insufli elevilor aceeași convingere.

Tot acest material, mai vechi sau mai nou, din literatura noastră și sovietică, sădește încet, încet în mintea tinerelor vlăstare, prin stăruință și priceperea profesorului, convingerea condamnării fără rezerve a războaielor de jaf și cotropire, hotărîrea de a lupta împotriva politicii cercurilor imperialiste reacționare de dezlănțuire a unor astfel de masacre, distrugătoare ale vieții și civilizației.

Urmărind educarea sentimentului patriotic și educarea tineretului în spiritul luptei pentru pace, n-am izbutit decît să mă opresc, destul de sumar, asupra unora dintre operele literare care formează preocuparea orelor de literatură. Am sugerat numai puține din multele posibilități ce stau la îndemîna profesorilor educatori, iar problema, departe de a fi epuizată, e de-abia deschisă, căci literatura, prin puternicele stări emoționale ce le poate provoca, are darul de a crea convingeri și atitudini mai adînc decît dacă s-ar folosi discursuri moralizatoare abstracte.

Cu literatura, profesorul educator poate într-adevăr să deschidă sufletul tineretului și să sădească în el sămînța minunată a cinstei, adevărului, dreptății, onoarei, simțului datoriei, a înflăcărării și avîntului creației, a depășirii propriei persoane în folosul colectivului, a umanismului socialist.

Dar în sensul demonstrării acestor aspecte educative ale literaturii, alte sugestii și alte discuții pot veni, spre completarea rîndurilor de față.

ASPECTE ALE ORGANIZĂRII ȘI ÎNDRUMĂRII MUNCII INDEPENDENTE A ELEVILOR DIN ȘCOALA NOASTRĂ

Prof. *TEODOR CHINDEA*
Directorul Institutului pedagogic de învățători — Cluj

În realizarea sarcinilor cultural-educative ale statului nostru, sporesc mereu cerințele școlii pentru înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi temeinice, necesare omului noii societăți socialiste.

Însușirea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor se realizează în bună parte în clasă, prin lecții, sub conducerea directă a profesorului, continuînd apoi să se desăvîrșească prin munca independentă a elevilor, prin activități în afară de clasă și acasă. Asemenea activități dau posibilitate elevilor să-și fixeze, să-și lărgească și să aprofundeze cunoștințele dobîndite la lecții, să cîștige alte cunoștințe.

Deprinderea de a munci independent nu se formează spontan și fără îndrumarea cuvenită din partea școlii. O asemenea deprindere se dezvoltă la elevi treptat, în tot timpul școlarității, în cadrul tuturor obiectelor de învățămînt. De aici rezultă că directorului școlii îi revine sarcina ca să se ocupe în egală măsură și cu aceeași grijă, atît de predarea lecțiilor la clasă de către cadrele didactice, cît și de munca independentă pe care urmează s-o desfășoare elevii.

Problema necesității educării gîndirii independente a elevului, concomitent cu transmiterea de cunoștințe, a preocupat gîndirea pedagogică rusă încă din secolul al XVIII-lea.

Mai tîrziu, referindu-se la aceste probleme, N. K. Krupskaia spune: „Omul care nu știe să învețe singur și își însușește numai ceea ce îi spune învățătorul, profesorul, omul care știe să meargă numai dus de căpăstru, nu e bun de cine știe ce mare lucru. Noi trebuie să deprindem tînăra generație a-și însuși, în mod independent, cunoștințele" [1].

Formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi este o muncă complexă. Succesul la învățătură e condiționat în mare măsură de această muncă a elevilor, care prezintă deosebiri de la clasă la clasă, iar în cadrul aceleiași clase, de la elev la elev. Deși este evidentă importanța acestei munci, totuși, în practica de conducere a școlii, există tendințe de a pune mai mult accent pe activitatea profesorilor și de a se lăsa, adesea, pe al doilea plan activitatea elevilor. De aceea, directorului îi revine sarcina ca

[1] *N. K. Krupskaia:* „Opere pedagogice alese", Editura de stat didactică și pedagogică, 1952, pag. 223.

să organizeze și să îndrumeze această muncă ținînd seama de realitățile școlii și de condițiile materiale necesare care să sprijine însușirea de către elevi a celor mai bune metode de muncă independentă și să-și asigure sprijinul profesorilor, organizațiilor de tineret și părinților.

Noi am pornit la organizarea acestei activități, sezisați de o serie de deficiențe în desfășurarea muncii independente a elevilor. Astfel, elevii nu știau să ia notițe (deși la multe obiecte nu aveau manuale), nu erau în stare să observe și să scoată cu ușurință esențialul la istorie, geografie, fizică și alte obiecte; întîmpinau greutăți în legarea cunoștințelor teoretice cu munca practică și mai ales cu practica pedagogică (fapt constatat cu ocazia analizei unor lecții practice ținute de elevi).

Pentru înlăturarea acestor deficiențe și în vederea ridicării nivelului de instruire și educare a elevilor noștri, viitori învățători, în așa fel ca ei să nu rămînă numai practicieni care să aplice anumite norme sau principii stabilite de alții, ci să devină creatori în munca lor, ne-am gîndit să punem în centrul preocupărilor noastre justa organizare și îndrumare a muncii intelectuale independente la elevi, acțiune pe care s-o realizăm cu sprijinul întregului colectiv al școlii.

Cunoscînd că în procesul de formare a muncii independente, ca și în diferite alte domenii de activitate, un rol deosebit îl are planificarea, ne-am îngrijit ca aceasta să fie cuprinsă ca problemă centrală de rezolvat în planul de muncă al școlii, în cel al organizațiilor de tineret și al activului de părinți.

Într-o serie de ședințe ale consiliului pedagogic al școlii, diferite comisii au analizat materialul documentar de specialitate[2], ajungînd să se precizeze scopul, importanța și conținutul muncii independente a elevilor claselor I-IV și V-VII din învățămîntul mediu pedagogic și din anul I al Institutului pedagogic de învățători. Ca urmare, profesorii respectivi au reușit să-și planifice munca de pregătire și îndrumare a elevilor.

Concluziile la care a ajuns consiliul pedagogic au fost următoarele:

— munca independentă începe și se dezvoltă treptat, în strînsă legătură cu procesul învățării condus de învățător sau profesor la clasă;

— profesorii și învățătorii să pornească în această activitate de la constatările lipsurilor și greutăților întîmpinate de elevi în ceea ce privește însușirea materiei de învățămînt.

În urma unei anchete întreprinse, am putut constata că mai sînt elevi ai școlii, care nu știu cum să se pregătească pentru lecții. Totodată, ne-am putut da seama că unii elevi au venit în școală cu un vocabular foarte sărac, că au un orizont prea restrîns, datorită lipsei de lectură particulară,

---

[2] *I. T. Ogorodnikov, P. N. Simbiriev:* „Pedagogia", Edit. de stat didactică și pedagogică, 1952; *I. A. Kairov:* „Pedagogia", Edit. de stat pedag. și psihol., 1949; *I. M. Ionovîi:* „Studii pedagogice", Edit. de stat did. și pedag., 1953; *N. K. Krupskaia,* „Opere pedagogice alese", Edit. de stat did. și pedag., 1952; *A. Chircev:* Asigurarea succesului la învățătură a tuturor elevilor. Material alcătuit pentru studiul individual al cadrelor didactice înscrise la I. P.C.D., Cluj, 1955/1956; *I. A. Samarin:* Stilul muncii intelectuale a elevilor mari. „Probleme de psihologia copilului", sub redacția prof. B. G. Ananiev, Analele Romîno-Sovietice, Pedagogie și psihologie, nr. 7, din 1952.

că deși teoretic și-au însușit cunoștințe gramaticale, nu știu să le aplice, iar posibilitățile lor de sinteză sînt destul de reduse.

Din rezultatele anchetei și din alte constatări la care am ajuns și pe alte căi, ne-am putut da seama în ce direcție și cu ce mijloace să acționăm. Era evidentă pentru noi necesitatea formării la elevi a deprinderii cu munca independentă. În acest sens au fost date sarcini și comisiilor metodice organizate în școală.

† Un deosebit accent am pus pe lucrările semestriale și anuale. Cu acest prilej am căutat să trezim la elevi dragostea pentru literatură și științe, să-i deprindem cum să învețe, cum să cerceteze bibliografia și s-o folosească, să-i determinăm ca să-și aprecieze singuri în mod critic cunoștințele și propria lor experiență. Lucrările au fost un bun mijloc pentru a obișnui pe elevi cu expunerea logică, cu sistematizarea materiei și alegerea esențialului, precum și cu redarea într-un stil a ideilor după plan.

Lucrările scrise au contribuit, în mare măsură, la îmbogățirea vocabularului și a posibilităților de exprimare literară a elevilor. La prima lucrare de acest fel, la anul I A, o singură elevă a adus în compunerea ei elemente creatoare de interpretare proprie. Analizînd lucrările în fața clasei, împreună cu profesorul de limba și literatura romînă, am căzut de acord să subliniem din acest punct de vedere lucrarea elevei respective. Observațiile făcute și-au dat roadele cuvenite. La lucrarea următoare profesorul a găsit asemenea elemente scoase în evidență de noi și la alți elevi, din care rezulta mersul înainte al elevilor în deprinderea cu munca independentă.

Este cazul să credem că metoda compunerilor semestriale și anuale dă prin ea însăși rezultate bune? Fără îndoială că nu, fiindcă obținerea unor astfel de rezultate cere din partea întregului colectiv didactic al școlii multă muncă suplimentară și minuțioasă; întrucît și acest procedeu folosit de noi ridică destule greutăți. De pildă, unii elevi, cu toate indicațiile ce le-au fost date, au urmat în lucrările lor mai mult linia manualului și n-au studiat îndeajuns de temeinic bibliografia indicată, motivînd că n-au avut timp suficient pentru aceasta. Alții au folosit din materialul bibliografic pasaje și idei de mai puțină importanță și, cu toate că li s-au fixat ore de consultații în această problemă, ei n-au știut să se folosească în suficientă măsură de acestea.

Un accent deosebit am pus pe compunerile anuale cu subiecte din toate domeniile, nu numai din literatura romînă; pe temele pentru acasă și evidența lor (pentru a preveni supraîncărcarea); pe lectura particulară și folosirea bibliotecii; pe bibliotecile de clasă și cele individuale; pe activitatea cabinetului pedagogic ca îndrumar în ce privește munca independentă la practica pedagogică și confecționarea materialului didactic de către elevi la învățămîntul pedagogic, pentru ca fiecare elev să-și formeze cîte o trusă din acest material, cu care să plece în producție.

Formarea deprinderilor de a lua notițe la lecții și de a le folosi în mod judicios la pregătirea temelor acasă, constituie un proces destul de complex și de greu pentru mulți elevi. De aceea, în consiliul pedagogic

am stabilit că pentru formarea acestei deprinderi este nevoie ca profesorii să studieze caietele de însemnări ale elevilor, să le dea îndrumări cît mai detailate cum să ia notițe, cum să utilizeze prescurtările de termeni, cum să lase spații libere necesare completării ulterioare și, în sfîrșit, cum să folosească însemnările în pregătirea lecțiilor (paralel cu manualul sau numai pe baza lor, cînd manualul lipsește). S-a discutat apoi asupra timpului cînd trebuie să înceapă luarea notițelor. Noi am căzut de acord că această deprindere trebuie să înceapă din clasele elementare și că trece prin trei etape: a) copierea schemei lecției scrisă de profesor pe tablă; b) dezvoltarea în mod independent a acestei scheme de către elevi; c) scrierea ideilor principale după expunerea lecției făcută de profesor. Consiliul pedagogic a combătut în același timp obiceiul unor profesori de a dicta lecția și tendința unora dintre elevi de a nota cuvînt cu cuvînt, spusele profesorului.

Pentru formarea deprinderii la elevi de a lucra cu manualul, atît conducerea institutului cît și cadrele didactice au stăruit ca elevii să citească clar, expresiv și corect, să respecte accentuarea logică și sublinierea principalului, să ceară explicații învățătorilor și profesorilor cînd întîlnesc expresii și cuvinte necunoscute ca să nu rămînă nimic nelămurit. Am deprins elevii ca expresiile și cuvintele noi întîlnite să le treacă în caietul vocabular, pe care-l are fiecare.

Elevii au fost deprinși să scoată dintr-un text ideile principale și pe baza lor să alcătuiască planuri sumare pe care apoi să le dezvolte. Pe baza acestor planuri făceau expuneri orale.

Am cerut profesorilor să se dea elevilor îndrumări de felul cum să scoată notițe după manual și cum să conspecteze materialul indicat pentru a fi citit. Pe baza faptelor cuprinse în manual, li s-a cerut elevilor să facă desene, ilustrații, diagrame etc. Deprinderile formate în această direcție le-a folosit elevilor din ultimii ani la confecționarea materialului didactic necesar la lecțiile lor practice pe care le țineau la clasele I-IV sau grădinițe de copii.

Elevii au fost învățați cum să-și facă note pentru o recenzie sau pentru scrierea unui articol, cum să facă decupări din ziare și să folosească acest material. Aceste îndrumări au fost puse în aplicare la întocmirea referatelor pentru orele de informare politică sau cele de la cercurile pe materii precum și la scrierea unor articole pentru presă, fiindcă mulți elevi colaborează în calitate de corespondenți voluntari la diverse publicații.

Dat fiind faptul că mare parte din elevii noștri aveau prea puțin dezvoltat gustul pentru lectură și ținînd seama de faptul că lectura particulară este un minunat mijloc de dezvoltare a limbii, de consolidare și de lărgire a cunoștințelor, am urmărit să le cultivăm dragostea pentru citit. De aceea, pe baza unui referat prezentat de bibliotecara institutului, am pus în discuția consiliului pedagogic lectura particulară și activitatea elevilor în cadrul bibliotecii. Cu acest prilej am examinat cum este organizată, îndrumată și controlată lectura elevilor pe clase, de către profesori, în special de către cei de limba și literatura romînă și de către

bibliotecară, cît citesc și ce cărți citesc elevii mai mult, cum se orientează în bibliotecă cu ajutorul catalogului, cum știu să folosească fișierul bibliotecii etc. Lipsurile constatate au determinat consiliul pedagogic să ia măsuri de îndreptare. Tuturor cadrelor didactice li s-a cerut să îndrumeze permanent pe elevi ca să folosească în mai mare măsură biblioteca, să le trezească interesul și gustul pentru carte. Bibliotecara a primit sarcina de a expune cărțile noi apărute și de a afișa recenzii asupra unora din cărți, recenzii întocmite de elevi. Lectura particulară a elevilor a fost controlată, s-au expus cele mai bune caiete ale elevilor cu însemnări din lectură particulară, s-au popularizat prin stația de radioficare a școlii operele de seamă din literatura noastră și de peste hotare, s-au dat sugestii ca elevii să-și formeze biblioteci personale.

Care a fost rezultatul acestor măsuri?

Numărul cititorilor la bibliotecă a crescut în curs de o lună cu 50%. Toți elevii au început să citească cărți de la bibliotecă și să-și întocmească caiete pentru lectura particulară. Mulți dintre elevi au început să-și formeze biblioteci personale, unii ajungînd aproape la 100 volume (ex. elevii M. C., P. G., M. T. etc.). Cu bucurie am putut constata cum, în general, elevii au început să se exprime frumos, mai literar și cu mai multă ușurință. Răspunsurile lor au devenit mai clare, mai precise, iar rezultatele la învățătură mai bune.

Este de acum bine cunoscut rolul însemnat pe care-l are dirigintele în viața clasei și a școlii. Și în formarea deprinderilor de muncă independentă, dirigintelui îi revine partea lui însemnată de muncă. Știut fiind că aspectele pe care le implică procesul muncii independente sînt multiple și variate, consiliul pedagogic a trasat diriginților anumite sarcini, pentru a le îndeplini cît mai grabnic. Între aceste sarcini, amintim cîteva: o mai strînsă legătură cu familia, prin vizitarea la domiciliu a elevilor și cercetarea condițiilor materiale și sociale în care își dezvoltă activitatea; stabilirea unui regim zilnic pedagogic elevilor și controlul respectării lui; îndrumarea și deprinderea elevilor cu procedee și metode juste de muncă independentă; antrenarea și sprijinirea și în această direcție a organizațiilor de tineret și copii etc.

Consiliul pedagogic a sprijinit pe diriginți în realizarea acestor sarcini, a analizat activitatea și rezultatul muncii depuse. Astfel, la una din ședințe, diriginta M. P. a arătat cum a organizat evidența temelor pentru acasă și cum controlează aceste teme; dirigintele C. V., avînd rezultate bune la învățătură în clasa de care răspunde, a informat consiliul pedagogic cum a organizat și îndrumat munca de pregătire a elevilor pentru lecții; diriginta B. A. a arătat cum a organizat și controlat lectura particulară a elevilor; diriginta S. M. a vorbit despre regimul zilnic al elevilor de la clasa sa și a arătat măsurile ce le-a luat pentru respectarea acestui regim. În comunicarea făcută, tov. dirigintă a subliniat că situația la învățătură s-a îmbunătățit simțitor de cînd elevii respectă regimul zilnic stabilit de comun acord cu ei.

Aceste informări, urmate de discuții și hotărîri, au prilejuit, în cadrul muncii complexe și de mare răspundere a diriginților, nu numai un

schimb de experiență, dar au și netezit drumul în luarea unor măsuri unitare de organizare și îndrumare a muncii independente a elevilor pe școală, măsuri care au dus la ridicarea calității învățămîntului.

Diriginții au vizitat pe elevi acasă, urmărind în primul rînd cunoașterea familiei. S-au interesat de condițiile în care lucrează elevii acasă, de felul cum le-au organizat părinții munca, odihna și controlul activității lor, au luat informații de la părinți în legătură cu aptitudinile și preocupările ce le au copiii, au organizat adunări și convorbiri cu părinții pentru a discuta împreună asupra modului cum să îndrume munca independentă a elevilor. În orele educative și în alte cazuri, în discuții cu elevii, diriginții au dat îndrumări elevilor cum să-și împartă timpul în mod rațional și cum să învețe, sfătuindu-i să înceapă învățarea cu un obiect mai ușor, să continue cu cel mai greu și apoi cu celelalte obiecte.

Pentru a asigura însușirea temeinică a materiei de învățat, pentru a preveni oboseala și dezinteresul care provin din uniformitatea și monotonia muncii de învățare, diriginții au îndrumat pe elevi să îmbine mai multe mijloace la pregătirea lecțiilor ca: notițele, manualul, desene, scheme, tabele, harta și materialul bibliografic, mijloace de care acum se folosesc mulți elevi și drept urmare obțin rezultate bune la învățătură.

În această muncă diriginții au avut de întîmpinat și greutăți din partea unor părinți care au acceptat greu sfaturile lor în ce privește repartizarea muncii și odihnei, precum și din partea unor elevi care nu respectau regimul stabilit de colectivul clasei.

Ca să înlăture piedicile ce li se puneau în cale, diriginții claselor, împreună cu secretarul organizației U.T.M. și cu instructoarea superioară de pionieri, au pus în discuție în cadrul adunărilor de organizație ca temă: „Importanța muncii independente în vederea ridicării nivelului la învățătură". În aceste adunări, membrii U.T.M. și pionierii au discutat despre metodele de pregătire pentru lecții, felul cum să-și organizeze munca și odihna, despre greutățile ce le întîmpină la învățătură și posibilitățile de învingere a greutăților.

Mult interes a provocat tema: „Copilăria lui Lenin", pregătită cu multă grijă timp de o lună de zile. Am propus discutarea acestei teme pentru a face cunoscut elevilor noștri cele mai bune metode de organizare a muncii intelectuale independente, dînd exemplu pe marele geniu al omenirii. Am făcut această propunere, convinși fiind că vom reuși să educăm nu numai năzuința elevilor spre activitatea independentă, ci și voința, caracterul și stilul muncii lor, viața lui V. I. Lenin constituind pentru ei nu numai un model de principialitate și intransigență, dar și un exemplu viu de organizare a muncii și a vieții.

În această adunare s-a pus accent deosebit pe viața lui Lenin ca școlar, pe felul cum își repartiza timpul de muncă și odihnă, pe felul cum învăța și cum își scotea notițe, pe rezultatele strălucite la care a ajuns ca elev și student. În cuvîntul pe care l-au luat la sfîrșitul adunării, a reieșit puternic faptul că elevii au rămas impresionați de modul cum știa V. I. Lenin să-și organizeze timpul de studiu ca elev și student și mai tîrziu ca conducător genial al proletariatului și al primului stat socialist din lume.

Un rol însemnat în formarea deprinderilor de muncă independentă și organizarea rațională a timpului liber al elevilor îl joacă cercurile pe obiecte. Noi am căutat să stimulăm munca în cercuri, îngrijindu-ne ca ea să fie just organizată și bine orientată din punct de vedere pedagogic.

Dat fiind faptul că pentru elevii de vîrstă școlară mică și mijlocie s-au organizat cercuri pe oraș la Casa Pionierilor, elevii din cl. IV-VII au fost înscriși la cercurile de acolo, organizîndu-se un singur cerc pentru acești elevi în cadrul școlii, „Cercul prietenii cărții". Elevilor mai mari li s-a dat posibilitatea să participe la cercurile care au luat ființă în școală: cercul de pedagogie-psihologie, cercul de limbă și literatură română, cercul de istorie, cercul de științe naturale, cercul de matematică, cercul de fizică, cercul de geografie, cercul artistic, cercul radio-electrotehnic și cercul tinerilor fotografi.

Socotim că activitatea din cercuri este destul de bogată și se duce cu multă însuflețire. Cercul radio-electro-tehnic, condus de tov. prof. M. St., a făcut radioficarea modernă a școlii, instalînd 61 difuzoare în sălile de clasă, în dormitoare și alte încăperi, lucrare care valorează aproape 20.000 lei. Azi acest cerc rezolvă orice probleme legate de instalațiile electrice din școală și studiază construirea aparatelor de radio.

În cadrul cercului de științe naturale s-au făcut aplicații agrotehnice pe terenul școlar pentru a familiariza pe viitorii învățători cu agricultura modernă, spre a putea convinge masele țărănimii muncitoare asupra avantajelor transformării socialiste a agriculturii; la cercul de fizică elevii au executat lucrări de laborator, deprinzîndu-se cu mînuirea aparatelor și au confecționat aparate simple ca: pendul electric, electroscop, condensator electric, galvanometru, cumpăna zidarului, balanța cu brațe egale etc., cu care vor pleca în producție, utilizîndu-le ca material didactic.

În organizarea și îndrumarea acestei munci complexe, am solicitat sprijinul I.I.P.C.D., catedrei de pedagogie.

Colectivul nostru pedagogic și-a fixat problema muncii independente a elevilor ca problemă centrală în activitatea metodică. Această problemă preocupă întreg colectivul pedagogic al școlii.

Firesc este ca în urma acestei largi și îndelungate activități, cititorii să-și pună unele întrebări: La ce rezultate s-a ajuns? S-a resimțit această activitate în rezultatele obținute de elevi la învățătură? În ce măsură au ajuns elevii noștri să se poată descurca singuri într-un anumit material? Pentru a răspunde la aceste întrebări, este necesar să recurgem la unele date statistice și rezultatele la învățătură, în mod comparativ, să examinăm de pildă rezultatele obținute la sfîrșitul semestrului I al anului școlar 1954-1955, înainte de a pune în centrul preocupărilor noastre metodice munca independentă a elevilor, și cele de la sfîrșitul acestui an școlar, adică pe o perioadă de doi ani și jumătate.

Iată ce ne spun aceste date: la sfîrșitul semestrului I, anul școlar 1954-1955, înainte de a îndruma metodic munca independentă a elevilor, au fost clasificați 266 elevi, dintre care promovați 161 (60%), corigenți la 1-2 materii 64 (24%), corigenți la 3 și mai multe materii 41 (16%).

La sfîrșitul anului școlar 1956/57 înglobînd și elevii de la ciclul elementar, au fost clasificați 443 elevi, dintre care promovați: 415 (93,7%), corigenți la 1-2 obiecte: 25 (5,6%) și corigenți la 3 sau mai multe materii: 3 (0,70%). Menționăm că la învățămîntul pedagogic procentul celor promovați e de 96,1%.

Din aceste cifre rezultă că numărul elevilor promovați în timp de doi ani și jumătate, a crescut cu 33,7%, în timp ce numărul celor corigenți la 1-2 obiecte a scăzut cu 18,4%, iar numărul celor corigenți la trei și mai multe materii a scăzut cu 15,3%.

O dată cu creșterea numărului de elevi promovați pe școală, am ajuns să avem clase fără corigenți (clasa a III-a, anul III b, IV b și IV c), datorită într-o bună măsură și deprinderilor elevilor cu muncă independentă.

O dată cu creșterea promovabilității, a crescut și calitatea cunoștințelor elevilor, prin faptul că elevii însușindu-și deprinderi de muncă independentă au înlăturat învățarea mecanică, înlocuind-o cu învățarea conștientă, cunoștințele lor au devenit mai temeinice.

Ridicarea calității muncii independente a avut urmări și asupra calității practicii pedagogice. Lecțiile ținute de elevi, în cadrul tuturor formelor de practică, au fost mai bine organizate și conduse. Elevii s-au arătat stăpîni pe lecții și pe clase.

Este de remarcat că, o dată cu îmbunătățirea situației la învățătură și a situației la practica pedagogică, s-au dezvoltat gîndirea și posibilitățile de exprimare ale elevilor, fapt constatat cu ocazia examenelor.

Mulți elevi, aplicînd cele învățate în cadrul cercurilor de fizică și radio-electro-tehnic, și-au construit aparate de radio cu galenă și aparate cu o singură lampă etc.

Din problemele prezentate în materialul de față se pot desprinde unele concluzii de ordin general:

a. Munca independentă a elevilor este o muncă creatoare complexă și deosebit de importantă, nu numai pentru perioada școlarității, dar mai ales pentru viață.

b. Succesul la învățătură în școală este condiționat în mare măsură și de justa organizare a acestei munci. Munca independentă presupune existența la elevi a unor metode și procedee devenite deprinderi trainice, care să-i asigure buna desfășurare în mod creator.

c. Deprinderile de muncă independentă nu se formează spontan la elevi, ci prin influențele educative pe care le exercită în tot timpul școlarității asupra lor școala, familia și organizațiile de tineret, în care școala are rolul conducător, iar directorul sarcina de a organiza și îndruma aceste influențe.

DE PESTE HOTARE

MARELE OCTOMBRIE OGLINDIT ÎN PRESA PEDAGOGICĂ SOVIETICĂ

Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie 1917 are o semnificaţie deosebită pentru *toate domeniile de activitate ale omenirii progresiste*, implicit pentru învăţămînt şi şcoală, pentru educaţia multilaterală a tineretului. Dacă înainte gînditorii au întrezărit şi au visat o educaţie multilaterală a tinerei generaţii, dacă clasicii marxism-leninismului au demonstrat în mod ştiinţific posibilităţile şi condiţiile în care se pot realiza sarcinile educaţiei comuniste, o dată cu victoria Revoluţiei Socialiste din Octombrie — pentru prima dată în istoria omenirii — se creau condiţiile concrete în stare să asigure dezvoltarea multilaterală a tineretului, pentru că fusese cucerită puterea politică, iar apoi şi cea economică, de către proletariatul condus de partidul de tip nou în fruntea căruia se găsea V. I. Lenin.

Paginile revistelor pedagogice sovietice, oferă pedagogilor noştri bogate exemple de străduinţă şi efort creator cu prilejul aniversării Marelui Octombrie. Încercăm să prezentăm această bogată activitate de presă, cu scopul de a trage învăţăminte pentru munca noastră, referindu-ne, în primul rînd, la studiile şi rezultatele cercetărilor publicate de revista „Sovetskaia pedagoghika" în ultimii ani, privind influenţa deosebită exercitată de triumful primei revoluţii socialiste asupra învăţămîntului şi şcolii. Apoi, vom prezenta succint aspecte din activitatea cîtorva organe de presă, în vederea aniversării a 40 de ani de la Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, pentru a vedea măsurile şi rezultatele obţinute în desfăşurarea cu succes a unei intense munci politico-educative cu prilejul acestui eveniment, în rîndurile cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor.

*

Substanţiale prin conţinutul lor bogat în generalizări teoretice şi concluzii bazate pe o amplă documentare la primele izvoare, se impun în primul rînd atenţiei cercetătorului, studiile valoroase publicate ani la rînd în organul teoretic al Academiei de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R., revista „Sovetskaia pedagoghika".

Pentru a scoate mai bine în evidenţă cuceririle Marelui Octombrie în domeniul învăţămîntului din Uniunea Sovietică, pedagogii sovietici au publicat *în ultimii ani* materiale privind învăţămîntul public din Rusia, în ajunul revoluţiei din februarie 1917[1]. Ele demonstrează că guvernul ţarist s-a străduit să cultive în rîndul populaţiei „cultura" claselor privilegiate, cultura boierilor şi burgheziei, convingînd pe cititori de contrastul izbitor între ceea ce a fost în Rusia înainte de Octombrie 1917 şi grandioasele prefaceri în domeniul învăţămîntului după revoluţie. Conform datelor statistice publicate, autorii arată că în Rusia înainte de 1917 erau mai bine de 100 milioane de analfabeţi, iar peste 50% dintre copiii de vîrstă şcolară nu frecventau nici măcar şcoala elementară. Marea şi mica burghezie, clericii şi nobilii reprezentau numai 13% din întreaga populaţie, dar ocupau totuşi în proporţie de 82% locurile în universităţi şi de 75% în gimnazii. Se promova şi o politică naţionalistă, căci funcţiile în stat, *chiar şi în regiunile minorităţilor naţionale*, le ocupau exclusiv funcţionari ruşi, de asemenea, învăţămîntul în limba maternă era interzis.

---

[1] F. F. Korolev, Învăţămîntul public din Rusia în ajunul revoluţiei din februarie 1917, Sovetskaia pedagoghika, nr. 12 din 1951, pag. 45—67; F. F. Korolev, Revoluţia din februarie şi învăţămîntul public, Sovetskaia pedagoghika, nr. 2 din 1952, pag. 47—72; K. E. Bendrikov, Lupta partidului bolşevic pentru reconstruirea şcolii în timpul pregătirii şi desfăşurării Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie (1916—1918), Sovetskaia pedagoghika, nr. 11 din 1949, pag. 23—42.

Impotriva acestor stări de lucruri a protestat şi a luptat V. I. Lenin încă de la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea, înscriind şi în proiectul de program al P.M.S.D.R. din 1902, cerinţele partidului de tip nou în domeniul învăţămîntului şi şcolii (egalitatea tuturor cetăţenilor, independent de sex, religie şi rasă, despărţirea bisericii de şcoală, învăţămîntul general — obligatoriu şi gratuit pînă la 16 ani, întreţinerea gratuită pe seama statului a copiilor săraci — hrană, îmbrăcăminte, cărţi etc.). Valul revoluţionar din 1905—1907 a pus toate aceste probleme la ordinea zilei, încît lupta maselor largi condusă de partidul bolşevic pentru crearea unei şcoli legate de interesele celor ce muncesc, a înscris noi pagini de adevărat eroism. In special s-a accentuat necesitatea învăţămîntului elementar gratuit, general şi obligator, legăturii şcolii cu viaţa politică, înfiinţării de şcoli în limba maternă etc.

După revoluţia din februarie 1917, în timpul Guvernului burghez provizoriu, situaţia învăţămîntului a rămas pe mai departe îngrijorătoare, pentru că acesta servea interesele burgheziei contrarevoluţionare.

V. I. Lenin în „Materiale privind revederea programului partidului", publicate în mai 1917, dă o nouă orientare sarcinilor şi conţinutului luptei în domeniul învăţămîntului public: caracterul laic al şcolii, învăţămîntul gratuit, general, obligator şi politehnic pentru copiii de ambele sexe, pînă la 16 ani (legătura strînsă a instrucţiei cu munca productivă de folos obştesc), întreţinerea tuturor copiilor cu hrană, îmbrăcăminte şi materiale şcolare pe cheltuiala statului, predarea învăţămîntului public în mîinile organelor democratice locale de autoconducere [2]. Desigur, aceste materiale au stat la baza luptei bolşevicilor pentru transformările revoluţionare în domeniul învăţămîntului în preajma şi mai ales după victoria Revoluţiei din Octombrie.

Victoria Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie, realizată prin lupta continuă sub conducerea Partidului Comunist, a deschis drumul pentru măreţe transformări politice, economice, şi culturale. Acţionînd pe baza indicaţiei leniniste că socialismul se naşte, creşte şi se întăreşte prin munca rodnică şi creatoare a maselor populare, Partidul Comunist a subliniat deosebitul rol al reeducării şi educării oamenilor muncii şi tinerelor generaţii, în scopul ridicării conştiinţei lor politice, a pregătirii şi calificării lor profesionale.

Prin conţinutul lor valoros, unele articole, de care ne vom ocupa succint, subliniază tocmai începutul transformărilor radicale în domeniul sistemului de învăţămînt public din Uniunea Sovietică, pentru pregătirea unor cadre necesare economiei, culturii societăţii noi ce se zămislea.

In articolul **„Lupta partidului bolşevic pentru transformarea şcolii în timpul pregătirii şi desfăşurării Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie"** (1917—1918) [3], prof. K. E. Bendrikov analizează şi apelul semnat de V. A. Lunacearski, la 29 octombrie (11 noiembrie 1917, „Din partea comisarului poporului pentru învăţămînt", subliniind însemnătatea perspectivelor schiţate de puterea sovietică în acest document în domeniul învăţămîntului public (alfabetizarea tuturor neştiutorilor de carte prin organizarea reţelei şcolare, mişcare culturală intensă, instituirea Comisiei de stat pentru învăţămînt etc.), precum şi chemările „Către toţi cei care învaţă" şi „Către elevi". Apariţia acestora din urmă a fost determinată de împotrivirea cadrelor didactice faţă de puterea sovietică, manifestată prin greve etc., toate sub influenţa organizaţiilor aşa-zise „democratice", contrarevoluţionare (Uniunea învăţătorilor şi profesorilor pe întreaga Rusie ş.a.). Autorul arată condiţiile creării Comisariatului poporului pentru învăţămînt, ca organ executiv al Comisiei de stat instituită la 9 noiembrie 1917, precum şi condiţiile înlăturării religiei din şcoală (decembrie 1917), cînd se ia departamentului Cultelor dreptul de a educa tineretul, cît şi publicarea decretului „Despre despărţirea bisericii de stat şi a şcolii de biserică" (ianuarie 1918).

Insistînd asupra luptei organelor de partid şi sovietice pentru antrenarea maselor de pedagogi la muncă, împotriva influenţei exercitate asupra acestora de organizaţiile contrarevoluţionare, autorul subliniază rolul „Uniunii învăţătorilor internaţionaliste", prin care s-a asigurat succesul pentru atragerea majorităţii cadrelor didactice alături de popor, de revoluţie, precum şi rolul în special al Primului Con-

[2] K. E. Bendrikov, op. cit., Sov. ped., nr. 11 din 1949, pag. 25.
[3] Vezi „Sovetskaia pedagoghika", nr. 11 din 1949, pag. 28—39.

gres al acestei uniuni (2—6 iunie 1918), cînd au fost lichidate definitiv organizațiile reacționare ale cadrelor didactice.

În continuare, studiul dezvăluie pregătirile făcute de Comisia de stat pentru elaborarea legilor de bază în domeniul învățămîntului public și transformările revoluționare ale școlilor din diferite localități, cu sprijinul organelor locale. Aci, se arată dezbaterile asupra „Planului organizării învățămîntului public" (prevedea crearea secțiilor de învățămînt pe lîngă sovietele locale), care își găsesc sinteza în decretul semnat de V. I. Lenin: „Regulamentul organizării învățămîntului public în Republica Rusă", (26 iulie 1918). Autorul analizează asigurarea reformei școlare în profunzime, prin apariția documentului „Despre școala laică" (prevedea înlăturarea din școli a tuturor reprezentanților cultelor religioase), democratizarea școlilor medii, prin includerea în consiliile acestora a reprezentanților sovietelor locale, a părinților și elevilor din clasele mari, cu drept de vot în dezbateri, scoaterea din învățămînt a elementelor antisovietice etc. Articolul indică, de asemenea, și unele măsuri legate de asigurarea pregătirii viitorilor învățători și profesori, arătînd că pînă la reorganizarea vechilor seminarii au fost deschise și cursuri scurte de un an, pentru a se asigura pregătirea unui număr cît mai mare de învățători atît de necesari școlilor elementare.

În articol se arată cu exemple concrete felul în care măsurile centrale pentru reforma școlii (elaborarea principiilor generale ale școlii unice prin muncă etc.) au fost dezbătute și aplicate practic de organele locale, uneori fiind necesară înfrîngerea unor elemente reacționare, mai ales din școlile medii.

Autorul insistă apoi și asupra rolului conducătorilor proletariatului în îndrumarea reorganizării învățămîntului public între 1917—1918. Sînt analizate pe larg „Declarația cu privire la drepturile popoarelor Rusiei" semnată de V. I. Lenin și I. V. Stalin și hotărîrea elaborată pe baza acesteia de Comisariatul pentru învățămîntul public „Despre școlile minorităților naționale", precum și cuvîntările lui V. I. Lenin la congresele învățătorilor. De asemenea, se subliniază contribuția deosebită a N. K. Krupskaia pentru întărirea școlii sovietice (articolele scrise „În legătură cu problema școlii socialiste", „Despre școala laică" etc.). În încheierea articolului, autorul arată situația învățămîntului la începutul anului școlar 1918—1919, după toate aceste măsuri luate de organele puterii sovietice pentru transformarea revoluționară a școlii

Deosebit de valoroase pentru studiul și înțelegerea profundă a transformărilor revoluționare petrecute în primii ani ai puterii sovietice în domeniul învățămîntului, sînt și studiile lui F. F. Korolev: **„Primii pași ai puterii sovietice în domeniul construcției școlare (1917—1918)"** [4] și **„Pregătirea pentru desfășurarea reformii școlii (1917—1918)"** [5]. Autorul arată cadrul larg politic în care avea să se desfășoare reorganizarea învățămîntului, insistînd asupra rezistenței opuse de unii profesori și funcționari din inspectoratele școlare, în desfășurarea reformelor școlare și din partea Comitetului de stat pentru învățămînt, care a fost apoi lichidat. În decembrie 1917 se asigură deja controlul Sovietelor asupra activității instituțiilor cultural-educative, dar lichidarea revizoratelor durează pînă în primăvara anului 1918. Comentînd pe larg conținutul proiectului de lege „Instrucțiuni privind învățămîntul public" (ianuarie 1918), prim pas spre organizarea conducerii învățămîntului public prin crearea secțiilor locale de învățămînt în cadrul sovietelor existente ale deputaților formate din muncitori și țărani (structura acestora, atribuțiile, controlul lor etc.), autorul arată și greutățile ivite privind laicizarea școlii, lupta dusă pentru asigurarea învățămîntului în limba maternă și a dreptului femeii la învățătură.

Pe baza unor date statistice, autorul subliniază caracterul dezorganizat al sistemului de învățămînt țarist. Înlăturarea acestei racile trebuia făcută fără întîrziere, astfel că măsurile luate de puterea sovietică, pentru a se asigura trecerea tuturor școlilor (de la diferite departamente) la Comisariatul poporului pentru învățămînt, au avut un deosebit rol politic (se asigura o linie unică prin cadre de partid competente în desfășurarea tuturor reformelor etc.).

În cel de-al doilea studiu, F. F. Korolev arată modul în care s-a dezbătut și elaborat teoretic și practic problema căilor de transformare radicală a școlii. „Nu se

[4] Vezi „Sovetskaia pedagoghika", nr. 6 din 1954, pag. 95—109.
[5] Idem, nr. 7, din 1954, pag. 80—98.

putea rămîne numai la principiile generale şi trebuia să se treacă la studiul concret pentru stabilirea treptelor şcolii unice, în legătura lor organică, a corelaţiei dintre învăţămîntul profesional şi cel de cultură generală, trebuia să fie formulate sarcinile învăţămîntului de cultură generală, pe diversele trepte, să se stabilească structura internă a şcolii"... [6] etc. În lămurirea acestora a jucat un rol mare apariţia articolului „Învăţămîntul public şi democraţia" (decembrie 1917) de N. K. Krupskaia, precum şi activitatea sa desfăşurată în Comisariatul poporului pentru învăţămînt, unde aplicînd cerinţele programului Partidului şi indicaţiile lui V. I. Lenin, a formulat — subliniază autorul [7] — cîteva din principiile teoretice de bază care au călăuzit procesul reformelor şcolare în desfăşurare: 1) Şcoala socialistă trebuie să fie o şcoală cu adevărat populară pe toate treptele ei (spre deosebire de cea burgheză care este accesibilă copiilor avuţi). 2) Şcoala socialistă trebuie să fie o armă de luptă pentru dezvoltarea multilaterală a personalităţii (şcoala burgheză formează slugi supuse, uşor de condus). 3) Toate gradele de învăţămînt — elementar, mediu, superior — trebuie să formeze la tineri concepţia nouă despre lume şi viaţă, pregătindu-i teoretic şi practic pentru construirea unei vieţi fericite. 4) Şcoala elementară trebuie să-i facă pe copii să întărească năzuinţele de comunitate prin principiul educaţiei prin muncă, iar şcoala medie trebuie să le formeze concepţia pe baza sistematizării cunoştinţelor dobîndite. 5) Şcoala socialistă trebuie să contribuie la afirmarea personalităţii fiecăruia. 6) De asemenea era socotit ca principiu deosebit al şcolii socialiste legătura instrucţiei cu munca productivă. 7) Dacă sînt scopuri unice, atunci şi şcoala trebuie să fie unică, însă nu toţi copiii vor putea o bucată de timp să treacă prin toate gradele de învăţămînt. 8) O asemenea şcoală este posibilă numai în societatea socialistă. 9) Trebuie schimbat scopul şcolii medii ca să se lichideze ruptura ei de viaţă. Pe lîngă ajutorul personal dat de N. K. Krupskaia, autorul subliniază apoi şi rolul colectivelor în care s-au elaborat importantele documente ale reformei şcolare (Comisia de stat, Congresele învăţătorilor, Uniunea învăţătorilor internaţionalişti etc.).

Astfel, autorul redă în fapte, aspecte din munca pentru reforma şcolii în comisiile şi secţiile speciale din Comisariatul poporului pentru învăţămînt, arătînd că la sfîrşitul lui mai 1918, se conturează tezele acestei acţiuni: 1) Şcoala să fie mixtă, laică, gratuită, accesibilă tuturor, unică, prin muncă; 2) Durata de şcolaritate — 9 ani (prima treaptă 8—13 ani, a doua 14—17 ani etc.). [8]

Pe baza lor s-a trecut la pregătirea documentelor pentru reformă, dar — arată autorul — două puncte de vedere se ciocneau în rezolvarea conţinutului învăţămîntului: primul (susţinut de reprezentanţii din Petrograd) care arată că învăţătura este baza activităţii şcolare, fiind necesară înarmarea elevilor cu cunoştinţe predate sistematic pe baza programelor şi manualelor şcolare; al doilea punct de vedere (susţinut de reprezentanţii din Moscova), decurgea din pedagogia pragmatistă — subliniază F.F. Korolev — şi din teoria mic-burgheză a „educaţiei libere", susţinînd anume, că sarcina şcolii ar fi organizarea vieţii copiilor şi a muncii productive pe baza căreia să primească unele cunoştinţe. La congresul învăţătorilor (iulie 1918), a fost adoptat acesta din urmă. N. K. Krupskaia a criticat ambele proiecte — arată autorul — deşi a subliniat superioritatea proiectului celor din Petrograd. Tot timpul au avut loc dezbateri largi în regiuni, judeţe, în congresele învăţătorilor şi profesorilor pentru înfăptuirea acestor măsuri.

Faţă de acestea, cei de la Uniunea învăţătorilor şi a profesorilor pe întreaga Rusie, nu mai organizau pe faţă greve ale corpului didactic, dar lansau lozinca burgheză, cerînd „autonomia şcolii" şi neamestecul statului sovietic în treburile şcolii etc.

Autorul dezvoltă apoi problemele ridicate de Primul Congres, privind învăţămîntul pe întreaga Rusie (august 1918), precum şi discutarea (aprobarea) „Regulamentului şcolii unice prin muncă". Insistă asupra cuvîntării lui V. I. Lenin la Congres, în care s-a fixat clar rolul şcolii noi în construcţia socialistă, sarcina ei primordială — legătura cu viaţa, cu construcţia socialismului: „şcoala în afară de politică, în afară de viaţă, este minciună şi falsitate" [9]. Se arată apoi şi discuţiile purtate în

---

[6] F. F. Korolev, Op. cit., Sov. pedagoghika nr. 7, 1954, pag. 80.
[7] Idem, pag. 81—82.
[8] „Sovetskaia pedagoghika", nr. 7 din 1954, pag. 84.
[9] V. I. Lenin, Opere, vol. 28, pag. 68 (Sov. ped. nr. 11 din 1954, pag. 92).

jurul „Regulamentului școlii unice prin muncă", în cadrul secțiilor Congresului, subliniindu-se că participanții au votat pentru transformarea școlii în folosul statului sovietic.

Studiul dezvăluie și discuțiile purtate în Comisia de stat pentru formularea textului „Regulamentului", unde s-au ivit din nou două chestiuni mult controversate: 1) Despre polifurcație; 2) Despre organizarea anului școlar. În problema polifurcației, proiectele documentelor („Regulamentul" și „Principiile de bază"), aprobate de Congresul din august, subliniază că școala trebuie să se împartă în clasele mari în secții, ca să satisfacă înclinațiile naturale ale tineretului, ca astfel încă din școala medie elevii să fie orientați înspre alegerea liberă a unei profesii [10], deși erau și atunci unii care susțineau că aceasta ar destrăma școala unică etc.

În încheiere, autorul subliniază însemnătatea acestor documente care au consolidat dezvoltarea școlii sovietice.

Un alt articol **„Marea Revoluție Socialistă din Octombrie și învățătorimea (1917—1918)"** [11] de F. F. Korolev arată atenția deosebită acordată de Partidul Comunist și Guvernul Sovietic *educației ideologico-politice a învățătorimii*, precum și influența exercitată de bolșevici pentru crearea unei intelectualități proletare încă dinainte de Revoluția din Octombrie, subliniind procesul diferențierii de clasă a învățătorilor și profesorilor în desfășurarea revoluției.

În continuare, sînt indicate metodele folosite de organele sovietice pentru antrenarea învățătorilor și profesorilor la construirea școlii noi, precum și încercările Uniunii profesorilor pe întreaga Rusie de a ațîța învățătorimea împotriva Puterii Sovietice. Se subliniază apoi rolul Uniunii învățătorilor internaționaliști, creșterea influenței acesteia asupra maselor de cadre didactice, rolul primului Congres al Uniunii învățătorilor internaționaliști, importanța alegerii personalului pedagogic și administrativ-pedagogic în lupta pentru atragerea cadrelor pedagogice, aproprierea lor de organele locale și de oamenii muncii, îmbunătățirea situației materiale a cadrelor didactice, (se lichida discrepanța între salariul profesorilor privilegiați și cel al învățătorilor, în scopul ridicării nivelului de viață al învățătorilor) etc.

De asemenea, G. V. Vituhnovski, în articolul **„Lupta pentru atragerea învățătorimii în primele luni ale Puterii sovietice"** [12], arată cum sub influența menșevicilor și eserilor, o parte a profesorilor din licee a sabotat acțiunile revoluționare în domeniul învățămîntului. Mai departe sînt arătate acțiunile contrarevoluționare ale Uniunii profesorilor pe întreaga Rusie, ale Comitetului de stat pentru învățămîntul public, dar mai ales autorul insistă, demonstrînd cu fapte concrete, modul în care organele Puterii sovietice, la începutul anului 1918, prin desfășurarea unei munci intense de agitație și propagandă, au reușit să se lege de masele cadrelor didactice, să înlăture sabotorii din învățămînt, să înlăture influența menșevicilor în rîndul cadrelor didactice (a vîrfurilor Uniunii profesorilor pe întreaga Rusie), să crească tot mai mult rolul opiniei publice sănătoase, (părinți, elevi) împotriva grevei cadrelor didactice, susținută de organizațiile contrarevoluționare.

Într-un studiu amplu, prof. K. E. Bendrikov, dezvăluie **activitatea Comisariatului poporului pentru problemele naționale în domeniul culturalizării popoarelor U.R.S.S. (1917—1920).** [13]

În timpul regimului țarist popoare întregi erau analfabete (tătarii, kirghizii, nigurii, toate popoarele din Nordul Siberiei, multe popoare din Caucaz); altele n-aveau nici scriere (alfabet). Față de această moștenire, arată autorul, guvernul sovietic a luat măsuri, deschizînd școli pentru lichidarea analfabetismului, deschizînd cluburi pentru muncitori și țărani, editînd ziare etc. Realizîndu-se principiul leninist al dreptului la autodeterminare al națiilor, s-a creat un avînt în viața politică a popoarelor U.R.S.S. împotriva intervenționiștilor. Autorul insistă apoi asupra decretelor importante care au constituit baza legală a măsurilor pentru îmbunătățirea învățămîntului în limbile ma-

---

[10] Vezi „Sovetskaia pedagoghika", nr. 7 din 1954, pag. 94—95.

[11] Idem, nr. 11 din 1955, pag. 57—75.

[12] Idem, nr. 11 din 1956, pag. 71—82.

[13] K. E. Bendrikov, „Comisariatul poporului pentru problemele naționale și activitatea sa în domeniul culturalizării popoarelor U.R.S.S.", Sov. ped., nr. 5 din 1951, pag. 46—62.

terne („Despre şcolile minorităţilor naţionale", „Instrucţiuni pentru organizarea secţiilor locale pentru problemele naţionale", „Despre întărirea activităţii Comisariatului poporului pentru problemele naţionale" etc.). Apoi, se dau fapte şi realizări din cei trei ani (1917—1920), din republicile unionale şi autonome.

Articolul **„Lupta pentru crearea bazelor teoretice ale pedagogiei sovietice"** (1917—1918)[14] de F. F. Korolev, încearcă să generalizeze primele acţiuni luate de organele de stat sovietice, prin care se asigurau începuturile creării pedagogiei sovietice, al cărei scop şi sarcini fuseseră formulate de clasicii marxism-leninismului. Totuşi, era necesară în condiţii noi, stabilirea principiilor sistemului de învăţământ, a sarcinilor concrete ale diverselor instituţii instructiv-educative, a conţinutului, caracterului muncii instructiv-educative, a principiilor şi metodelor de învăţământ, a căilor pentru elaborarea problemelor fundamentale de ordin metodic etc., astfel ca noua pedagogie să lege activitatea învăţătorului cu sarcinile organizării socialiste a societăţii.

Autorul subliniază modul în care au fost elaborate scopul şi sarcinile educaţiei (sprijinirea pedagogilor marxişti N. K. Krupskaia ş.a. pe indicaţiile clasicilor marxism-leninismului) în luptă aprigă cu reprezentanţii pedagogiei burgheze (ca Ventţel, P. P. Blonski etc.) care militau pentru o „şcoală liberă", în afară de orice politică. Apoi, se arată discuţiile purtate privind problema şcolii, atenţia de care s-au bucurat din partea Partidului Comunist şi a lui V. I. Lenin, lupta împotriva reprezentanţilor „teoriei educaţiei libere", care îşi intensificau propaganda anarhică şi reacţionară pentru a nega şcoala ca instituţie de stat, precum şi greşelile săvîrşite de unii activişti cu munci de răspundere în Ministerul învăţămîntului în acei ani (V. N. Şulghin, L. Şapira, V. Pozner, P. Lepeşinski etc.), care s-au lăsat furaţi de idei şi propuneri utopice, anarhice şi semianarhice, chiar şi de unele „curente noi" ale pedagogiei imperialiste. În continuare, se dezvăluie greutăţile ivite în dezbaterea şi definitivarea problemei principiilor, conţinutului, organizării şi a metodelor activităţii instructiv-educative în şcoală,[15] analizîndu-se pe larg condiţiile elaborării „Regulamentului şcolii unice prin muncă" şi „Principiilor fundamentale ale şcolii unice prin muncă" (faptul că nu exista o experienţă generalizată a şcolii noi de care statul sovietic avea nevoie, că unii lucrători în învăţămînt aveau o atitudine nihilistă faţă de moştenirea pedagogică a şcolii vechi, că existau grupe de pedagogi de pe poziţii felurite în abordarea principiului şcolii prin muncă, a structurii şcolii şi conţinutului învăţămîntului etc.).

În încheiere, autorul insistă asupra creării instituţiilor de cercetări ştiinţifice în domeniul pedagogiei, în locul celor vechi, subliniind cîteva aspecte esenţiale ale noii pedagogii create între 1917—1918: scopul educaţiei în concordanţă cu sarcinile victoriei revoluţiei, fundamentarea şcolii unice, democratice şi laice, formularea unor principii ale educaţiei comuniste, stabilirea conţinutului învăţămîntului în „şcoala prin muncă", a metodelor de învăţămînt (cîteva, căci atunci mai persistau o serie de metode ale şcolii vechi).

*

Mai multe numere ale revistei **„Narodnoe obrazovanie"** din 1957 publică în rubrica „În întîmpinarea celei de a 40-a aniversări a Marelui Octombrie" materiale — documente, articole — legate de primii paşi ai statului sovietic în domeniul învăţămîntului public. Încă din numărul 3 (martie) 1957, profesorul K. Bendrikov semnează articolul „Lenin şi culturalizarea naţionalităţilor neruse" (pag. 6—14). Este reprodus apoi articolul scris de N. K. Krupskaia „Ce şi cum să povestim elevilor despre Lenin" (pag. 15—16), amintirile lui A. V. Lunacearski (scrise în 1927 cu prilejul aniversării a 10 ani de la Marele Octombrie), — „Cum am cucerit Ministerul învăţămîntului" (pag. 17—19), iar T. Ludvinskaia semnează articolul „Lenin şi masele de învăţători" (pag. 20—24), în care se arată modul în care au fost antrenaţi învăţătorii şi profesorii la luptă pentru transformarea şcolii.

Articolul „Crearea aparatului de stat sovietic în domeniul învăţămîntului public" de A. Beleaeva (nr. 6 din 1957, pag. 8—12) arată documentele de bază care au stabilit crearea unui nou aparat de stat democratic popular, în locul celui birocratic, centralist, burghez precum şi crearea Comisariatului popular privind învăţămîntul, Co-

[14] Vezi „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 3 din 1955, pag. 52—70.
[15] Idem, pag. 60—66.

misiei de stat, secțiilor de învățămînt în cadrul sovietelor locale. De asemenea, în același număr, articolul „Facultățile muncitorești — vlăstarii lui Octombrie" (pag, 13—18) de N. Katunțeva cuprinde momente însemnate din activitatea dusă pentru democratizarea școlii superioare, pentru îmbunătățirea compoziției sociale a studenților, împotriva funcționarilor și slujbașilor burgheziei care doreau „autonomia" școlilor superioare. Se arată și modul cum ele s-au dezvoltat, condițiile în care se învăța, mai ales în timpul războiului civil.

Sub titlul „Amintiți-vă numele lor" (nr. 7 din 1957, pag. 15—16) sînt prezentate aspecte din viața unor luptători pentru cauza victoriei Marelui Octombrie.

În „Minunate documente ale Revoluției din Octombrie" (nr. 8 din 1957, pag. 8—12), F. Korolev insistă asupra „Regulamentului școlii unice prin muncă" și asupra „Principiilor fundamentale ale școlii unice prin muncă", subliniind însemnătatea lor pentru transformarea întregului sistem de învățămînt pe baze noi socialiste, care să ajute dezvoltării impetuoase a forțelor de producție.

Darea de seamă a întîlnirii pedagogilor veterani convocată de redacția revistei „Narodnoe obrazovanie", Direcția școli din Ministerul învățămîntului și C.C. al S.M.I. a fost publicată în nr. 9 din 1957, (pag. 7—22). Au participat la această întîlnire învățători și profesori din Moscova, Leningrad, din regiunile Moscovei, Kursk, Riazan, Vladimirsk, Tula, Ivanovo, Kalinin. În încheierea consfătuirii s-a semnat un apel „Către tinerele cadre didactice".

În cuvintele lor emoționante, reproduse în paginile revistei, mulți dintre participanți și-au amintit de începuturile activității lor modeste ca învățători în sate, de lupta lor pentru înlăturarea țarismului sub conducerea partidului, încă înainte de 1917. Faptele realizate de acești veterani ai învățămîntului sovietic, dovedesc tăria morală a unor intelectuali de tip nou, viața lor constituind și azi un exemplu viu și grăitor pentru tinerele cadre didactice.

Revista „Nacialnaia școla" publică, de asemenea, în acest an o serie de articole prețioase în sprijinul muncii politico-educative, cu prilejul aniversării Marelui Octombrie. Astfel, redacționalul „Educația pionierilor și elevilor pe baza tradițiilor revoluționare" (nr. 3 din 1957, pag. 3—10), atrage atenția învățătorilor asupra necesității de a familiariza pe elevi cu figurile luminoase ale luptătorilor revoluției, ale eroilor ei. Se subliniază deosebit însemnătatea acțiunii de studiere a ținutului natal pentru educația patriotică a elevilor, precum și alte forme și măsuri educative. Același număr publică la rubrica consultații „Material pentru lecțiile cu tema „Marea Revoluție Socialistă din Octombrie" (pag. 70—75) de M. S. Vasilieva, în care se dau indicații metodice prețioase pentru fiecare lecție de istorie în parte. De asemenea, revista (nr. 5 din 1957) publică redacționalul „Țara se pregătește pentru praznicul întregului popor", în care se arată cadrul acestei sărbători pe baza Hotărîrii C.C. al P.C.U.S. din 17 martie 1957.

În scopul cunoașterii de către tinerii învățători a vieții grele din trecut, în numărul 6 din 1957, a fost tipărit articolul „Din istoria vieții învățătorului în Rusia țaristă" (pag. 10—14), iar redacționalul „Primele decrete ale Puterii Sovietice, pentru învățămîntul public" (nr. 7 din 1957, pag. 18—22), vorbește învățătorilor despre însemnătatea lor istorică în dezvoltarea școlii și pedagogiei sovietice. Valoros prin conținutul său, articolul semnat de M. Semenova „Convorbiri despre tablourile pe tema Revoluției din Octombrie" (nr. 8 din 1957, pag. 47—52), arată modul în care pot fi folosite operele de artă ale pictorilor sovietici la lecții și în afară de clasă pentru înțelegerea mai profundă de către elevi a evenimentelor istorice.

La rubrica specială „Calendarul învățătorului" (nr. 9 din 1957, pag. 61—63), este desfășurat „Programul serbării dedicat celei de a 40-a aniversări a Marelui Octombrie" de O. A. Apraxina, arătîndu-se modul în care se poate îmbina partea „oficială" a programului cu cea „artistică".

În paginile revistei „Literatura v școle" (nr. 4 din 1957) este publicat articolul „Să educăm prin tradiții revoluționare" de S. A. Gurevici, în care se arată posibilitățile mari pe care le oferă educației elevilor trecutul și prezentul raionului, al orașului respectiv, biografiile părinților și ale celor apropiați, legate strîns de cei 40 de ani trecuți de la Revoluția din Octombrie 1917.

De asemenea, redacționalul „Patruzeci de ani ai dramaturgiei sovietice" de A. O.

Boguslavski, „La a 40-a aniversare a metodicii sovietice de predare a literaturii" de A. M. Krasnousov şi „Educaţia elevilor în spiritul internaţionalismului proletar" de A. M. Dediuhin, publicate în nr. 5 din 1957 ale aceleiaşi reviste vin să sprijine munca profesorului de literatură.

„Propodavanie istorii v şcole" (nr. 4 din 1957) publică un articol despre experienţa muncii în afară de clasă şi extraşcolare, în scopul organizării unor acţiuni care să determine profunde sentimente legate de viaţa luptătorilor revoluţionari pentru victoria socialismului.

Materiale deosebit de valoroase privind munca profesorului de istorie pentru întîmpinarea Marelui Octombrie, găsim în nr. 5 din 1957. Redacţionalul „Marele jubileu" arată că aniversarea revoluţiei are un rol deosebit în educaţia elevilor, că sarcina profesorului de istorie este „să arate elevilor... drumul de lupte şi victorii parcurs de popor sub conducerea Partidului Comunist..." Sînt publicate apoi o serie de articole ştiinţifice şi metodice ce descriu consolidarea puterii sovietice în Moscova şi în întreaga ţară, organizarea Statului sovietic.

Un alt redacţional vorbeşte despre rezultatele concursului de lecţii pe tema „Tezele lui V. I. Lenin din aprilie", apreciind că experienţa bună acumulată şi analiza unor greşeli tipice, teoretice şi metodice, observate în aceste lecţii, vor ajuta profesorilor de istorie pe viitor în munca lor la clasa a X-a. Şi articolul semnat de N. F. Rîmareva „Munca asupra documentelor istorice la tema „Al doilea Congres al Sovietelor pe întreaga Rusie" conţine bogate sugestii pentru îmbunătăţirea predării istoriei. De asemenea, un interes deosebit, îl stîrneşte studierea articolului: „Predarea istoriei în şcoala sovietică în timp de 40 ani (1917—1957)" de A. I. Strajev. Se dă apoi la rubrica „Critică şi bibliografie", o prezentare succintă a noilor cărţi şi documente privind istoria Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie.

Un loc important în propaganda pedagogică, cu prilejul aniversării Marelui Octombrie, îl ocupă preţioasele materiale — studii, amintiri, cronici, note — publicate în „Ucitelskaia gazeta", încă de la începutul anului 1957.

Cronica evenimentelor legate de anul 1917 „Din februarie şi pînă în octombrie", publică aproape în fiecare număr scurte informaţii din memorabilele documente ce au călăuzit spre victorie iureşul revoluţionar al maselor conduse de partidul bolşevic. Unele scot în evidenţă lupta bolşevicilor împotriva Guvernului provizoriu, precum şi primele iniţiative în domeniul construcţiei şcolare ale sovietelor încă din martie 1917 [16]. În cadrul aceleiaşi rubrici, gazeta continuă să publice la rubrica „Lupta bolşevicilor pentru o şcoală nouă" (nr. 30 din 25 aprilie 1957), materiale privind Congresul pe întreaga Rusie al învăţătorilor din 20—22 aprilie 1917 etc.

Articolul „În prima etapă" [17] de Z. Ravkin publicat la rubrica de istorie a şcolii sovietice, arată prin fapte concrete (decrete, măsuri organizatorice etc.) modul în care puterea sovietică a trecut la democratizarea cu adevărat a tuturor tipurilor de instituţii şcolare din Uniunea Sovietică, relevînd aspecte esenţiale ale consolidării bazelor sistemului socialist de învăţămînt.

„Ucitelskaia gazeta" din 20 aprilie 1957, publică o serie de fragmente din volumele I şi II ale „Amintirilor despre V. I. Lenin" (Bonci Bruevici, Lunacearski etc.), precum şi amintirile unor tovarăşi încă în viaţă despre întîlnirile cu V. I. Lenin. Sînt publicate aici şi fragmente ale documentelor importante pentru şcoala sovietică din prima lună a Marelui Octombrie, semnate de A. V. Lunacearski (nr. 99 din 20 august 1957), precum şi fragmente din „Amintirile despre V. I. Lenin", „În zilele lui Octombrie", de N. K. Krupskaia (nr. 112 din 19 septembrie 1957).

La rubrica „Pagini din trecut" sînt publicate, de asemenea, articole care vorbesc despre primele momente ale şcolii noi. Articolul „Primele şcoli comune" (gazeta din 25 mai 1957) vorbeşte despre felul în care au apărut acestea, despre entuziasmul primilor pedagogi care le organizaseră. Mai multe numere din „Ucitelskaia gazeta" publică fragmente din „Însemnările unei învăţătoare" de A. N. Gbelasimova, participantă la Marea Revoluţie şi războiul civil, care descrie lupta învăţătorilor pentru puterea sovietică în Orientul îndepărtat şi în Siberia (nr. 79 din 4 iulie, pag. 3; nr. 81 din iulie 1957,

[16] „Ucitelskaia gazeta", nr. 34 din 19 martie 1957, pag. 2.
[17] Idem, nr. 117 din 1 oct. 1957, pag. 3 şi nr. 118 din 3 act. 1957, pag. 3.

pag. 2; nr. 83 din 13 iulie 1957, pag. 2). Învățătoarea O. Alemașova din orașul Kuibîșev semnează materialul „Drumul meu" [18], în care arată ceea ce a însemnat Marele Octombrie pentru antrenarea ei în lupta hotărîtă alături de popor. Într-un alt material „Așa am pornit noi pe drumul nou" (din amintirile unui învățător sătesc — nr. 124, din 17 oct. 1957, pag. 1 și 2), K. Selivanov subliniază ajutorul acordat școlii sovietice de către bolșevicii de la sate. „Comunist, luptător, învățător" se intitulează articolul semnat de M. Lukin [19], în care este vorba de Eugenia Vaida, care de la 15 ani (1914) luptă în localitatea Aleșki, apoi în Cherson în rîndurile Armatei Roșii, iar mai tîrziu pentru apărarea Moscovei și Stalingradului în timpul Marelui Război pentru Apărarea Patriei.

Aspecte din viața lui Anatolie Vasilievici Lunacearski sînt publicate într-un material de M. Malîșev „Primul comisar al poporului pentru învățămînt" [20]. Autorul subliniază în special calitățile sale deosebite: reprezentant de seamă în făurirea culturii socialiste, publicist și orator talentat, om de o înaltă cultură (cunoștea 11 limbi străine, avînd profunde cunoștințe filozofice, de istorie, artă și teorie a literaturii, elaborase 122 cărți în aceste domenii), activist în cele mai grele etape ale dezvoltării învățămîntului sovietic pentru antrenarea și atragerea învățătorilor și profesorilor la luptă alături de popor.

În cinstea aniversării a 40 ani de la Marele Octombrie, Colegiul Ministerului Învățămîntului din R.S.F.S.R. și Prezidiul C.C. al Sindicatului Muncitorilor din Învățămînt, au indicat printr-o Hotărîre comună sarcinile cadrelor didactice și ale organelor de învățămînt în întrecerea socialistă organizată pentru o pregătire cît mai bună a școlilor în vederea deschiderii noului an școlar 1957/1958 și pentru întîmpinarea aniversării Marelui Octombrie [21]. Ca urmare, mai multe numere [22] publică știri din școli care vorbesc despre inițiativa și rezultatele dobîndite în întrecere.

Sub titlul „Trecutul glorios al unui raion" [23], conducătorul cercului de istorie, prof. N. Norkin arată modul în care se pregătesc elevii sub îndrumarea sa pentru întîmpinarea Marelui Octombrie (școala nr. 417 din raionul „1 Mai", Moscova), subliniind că la manifestările elevilor a participat fostul comisar al diviziei lui Ceapaev, tov. Petrov, care le-a dăruit elevilor fotografii din timpul luptelor ș.a. Elevii au adunat material prețios privind viața lui P. S. Baturin, comisarul și prietenul apropiat al lui Ceapaev.

„Viața școlii", rubrică permanentă a gazetei, publică (nr. 116 din 28 septembrie 1957, pag. 3) o pagină întreagă consacrată pregătirii școlilor pentru sărbătorirea a 40 ani de la Marele Octombrie. Articolul „Tema lui Octombrie la lecțiile de istorie" — bazat pe experiența profesorului A. Fromkin la clasa a X-a și alte materiale — arată modul cum se face educația patriotică a elevilor prin fapte și exemple luate din desfășurarea Marii Revoluții. De asemenea, în scurte note sînt înfățișate și aspecte din activitatea bibliotecilor și a muzeelor școlare.

Aproape în întregime, nr. 127 din 24 octombrie 1957, este dedicat lucrătorilor din instituțiile preșcolare. S'nt descrise posibilitățile dezvoltării instituțiilor preșcolare, create o dată cu victoria Revoluției din Octombrie („Vlăstarul lui Octombrie", pag. 1) A. Surovțeva arată în articolul „Despre gînduri simple și înțelepte" (pag. 2) rolul N. K. Krupskaia de la începutul creării învățămîntului și școlii sovietice, în dezvoltarea educației preșcolare.

De asemenea, în mai multe numere din septembrie și octombrie 1957 ale gazetei, sînt relatate fapte din școli care dovedesc o vie antrenare a cadrelor didactice și elevilor pentru prăznuirea lui Octombrie, prin întîlniri cu luptători revoluționari, bogată muncă de folos obștesc în colhozuri, adunări pionierești și de comsomol interesante etc.

Recenzia „Cuvîntul viu al participanților la revoluție" [24] se referă la culegerea „Povestesc participanții la Marele Octombrie" (Gospolitizdat. Moscova. 1957). Povestirile constituie un mijloc minunat de educație a tinerei generații, iar pedagogii — arată

18 „Ucitelskaia gazeta", nr. 90 din 30 iulie 1957, pag. 2.
19 Idem, nr. 119 din 5 octombrie 1957, pag. 2
20 Idem, nr. 111 din 17 septembrie 1957, pag. 2.
21 Idem, nr. 42 din 6 aprilie 1957, pag. 1.
22 Idem, nr. 51 din 1957, nr. 55, nr. 60, nr. 100, nr. 107 din 1957 etc.
23 Idem, nr. 117 din 1 oct. 1957, pag. 2.

autorul în încheiere — pot folosi cu prisosinţă aceste amintiri în munca politico-educativă în rîndurile tineretului, la lecţii şi în afară de lecţii. „Copiii despre Lenin" se intitulează cîteva din povestirile publicate [25] după o carte apărută în 1925, în care sînt cuprinse povestiri ale copiilor care s-au întîlnit cu Vladimir Ilici.

Mai multe recenzii adunate sub titlul „Cărţi apărute [26] cu prilejul aniversării a 40 ani ai lui Octombrie", informează cititorii despre eforturile depuse de cercetătorii sovietici în întîmpinarea acestui eveniment. Este vorba în primul rînd de culegerea „Lenin despre învăţămîntul public" (Edit. Acad. de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1957) în care sînt adunate comorile gîndirii leniniste în domeniul învăţămîntului. Apoi titlul recenziei „Măreaţa cucerire" se referă la lucrarea „Învăţămîntul public în U.R.S.S." sub redacţia lui I. A. Kairov, N. K. Goncearov, N. A. Konstantinov, F. F. Korolev, M. P. Malişeva, V. Z. Smirnova. Ultima lucrare recenzată — „Ştiinţa pedagogică sovietică la a 40-a aniversare a Marelui Octombrie" (sub redacţia prof. N. A. Petrov, Editura Acad. de şt. ped. Moscova 1957) este o lucrare colectivă la care au colaborat cunoscuţii pedagogi B. P. Esipov, M. N. Skatkin, N. I. Boldîrev.

Modul în care se pregăteşte aniversarea Marelui Octombrie în ţările de democraţie populară este relatat sub titlul „În preajma măreţei date" [27], în care se analizează pe scurt conţinutul unor numere ale gazetelor ca: „Ucitelsko delo" (R.P. Bulgaria), „Gazeta Învăţămîntului" (R.P. Romînă), „Deutsche Lehrerzeitung" (R.D. Germană), „Ucitelske noviny" (R. Cehoslovacă).

Ne-am ocupat pînă acum de organe de presă cu caracter pedagogic, mai ales în sprijinul profesorilor, învăţătorilor, organelor de învăţămînt. Un alt organ de presă, editat în sprijinul muncii părinţilor — „Semia i şcola" [28] — începînd cu nr. 3 din 1957, publică pentru părinţi în cadrul rubricii „Copiilor despre Marele Octombrie" o serie de articole informative, scrise accesibil şi care aduc părinţilor acele fapte din trecut, ce pot fi utilizate cu succes în convorbirile lor etice cu copiii, pentru educaţia lor patriotică şi internaţionalistă. Pagini ale revistei sînt apoi consacrate reproducerii unor fotografii, tablouri, documente importante, în sprijinul temelor dezbătute în numerele respective, pentru a fi arătate şi copiilor. Articolele „Revoluţia din februarie" de Z. Bograd (nr. 3 din 1957, pag. 18), „Înapoierea lui V. I. Lenin în Rusia" de L. Maiorova (pr. 4 din 1957, pag. 18) ş. a., pun în faţa părinţilor fapte şi sarcini care să ajute mai mult muncii educative cu copiii.

Subliniem preocuparea redacţiei — în afara rubricii respective — pentru a informa părinţii despre conţinutul cărţilor adresate copiilor în legătură cu trecutul de glorie din zilele lui Octombrie.

*

Din cele relatate mai sus, se desprinde preocuparea deosebită a pedagogilor sovietici pentru lămurirea unor probleme legate de începuturile consolidării şcolii şi pedagogiei sovietice, în scopul valorificării bogatei moşteniri pedagogice, reflectată în primele măsuri ale puterii sovietice după Marele Octombrie. Se subliniază cu acest prilej însemnătatea şi valoarea măsurilor luate şi a documentelor elaborate atunci pentru dezvoltarea ulterioară a şcolii şi pedagogiei sovietice, împotriva vederilor şi încercărilor de pe poziţiile pedagogiei burgheze reacţionare, ceea ce a dus la triumful ideilor noi ale pedagogiei marxiste în domeniul educaţiei oamenilor muncii şi a tineretului Uniunii Sovietice. Pe de altă parte, încercarea de a prezenta — fie chiar şi sumar — conţinutul legat de aniversarea Marelui Octombrie al unor reviste pedagogice, dovedeşte străduinţa pedagogilor sovietici de a folosi acest prilej de prăznuire, în scopul îmbunătăţirii muncii politico-educative în rîndurile elevilor, printr-o susţinută îndrumare a cadrelor didactice şi părinţilor, pentru educarea tineretului în spiritul patriotismului sovietic şi internaţionalismului proletar, pe baza tradiţiilor revoluţionare ale înaintaşilor ce au zămislit şi consolidat începuturile unei noi ere a omenirii — socialismul şi comunismul.

EMIL DOMOCOŞ

---

[24] „Ucitelskaia gazeta", nr. 123 din 15 oct. 1957, pag. 2.
[25] Idem, nr. 125 din 19 oct. 1957, pag. 2.
[26] Idem, nr. 125 din 10 octombrie 1957, pag. 2.
[27] Idem, nr. 128 din 26 oct. 1957 pag. 2.
[28] „Familia şi şcoala", organ al Acad. de ştiinţe ped. din R.S.F.S.R., an. XII.

CONFERINȚA MONDIALĂ A EDUCATORILOR DE LA VARȘOVIA

În zilele de 20-29 august a.c. a avut loc la Varșovia conferința mondială a educatorilor. Conferința a fost organizată de Federația Internațională a Sindicatelor din Învățămînt, în scopul de a dezbate situația învățămîntului din toate țările lumii, de a da răspunsuri la principalele probleme care se pun azi în fața luptei educatorilor pentru închegarea unității lor internaționale, pentru educarea tineretului, democratizarea învățămîntului și apărarea păcii.

Prin scopurile înalte pe care și le-a propus, prin importanța problemelor dezbătute și a rezoluțiilor adoptate, conferința mondială a educatorilor care și-a desfășurat lucrările în capitala Poloniei va avea urmări pozitive nu numai în domeniul învățămîntului, ci în întreaga viață internațională. Ea va aduce o contribuție prețioasă la cauza menținerii păcii, a destinderii internaționale, a colaborării și prieteniei între popoare.

Unind reprezentanți a peste 7 milioane de educatori din 57 țări, conferința a constituit un puternic mijloc de afirmare a voinței educatorilor din lumea întreagă, care, indiferent de opinii politice, de credințe religioase, sînt hotărîți să lupte strîns uniți pentru a apăra pacea, drepturile și libertățile educatorilor și tineretului și pentru democratizarea învățămîntului.

La ordinea de zi a conferinței au figurat patru mari probleme: situația școlii și a profesorilor din lumea întreagă și cum trebuie ea îmbunătățită, educația tineretului în spiritul patriotismului și prieteniei între popoare, căile unității internaționale a educatorilor și organizarea zilei chartei educatorilor. În cadrul secțiilor s-a mai discutat și problema învățămîntului tehnic și a activității tinerilor educatori.

Fiecare problemă a fost larg dezbătută în ședința plenară și pe secții, s-au expus referate, s-au purtat discuții și s-au adoptat rezoluții și apeluri adresate educatorilor din lumea întreagă, organizațiilor sindicale și guvernelor țărilor.

Ideea esențială care a străbătut pe întreg parcursul lucrărilor a fost aceea că problemele învățămîntului, ale educației tineretului nu se pot despărți de marile sarcini ale luptei de apărare a păcii și nu se pot rezolva fără unitatea internațională a educatorilor și fără sprijinirea lor pe toate forțele progresiste naționale și în primul rînd pe clasa muncitoare.

De asemenea a reieșit clar că situația învățămîntului din diferite țări, organizarea școlară, conținutul învățămîntului, condițiile de muncă și de trai ale educatorilor se prezintă în mod diferit și ele sînt determinate de condițiile sociale, politice și naționale din fiecare țară.

În țările coloniale atîta vreme aservite economic și politic de imperialiști, se constată o subjugare tot atît de mare și în domeniul învățămîntului și culturii. Din datele și faptele care au fost prezentate la conferință, s-a văzut cît se poate de clar că menținerea popoarelor în stare de întuneric a fost folosită de colonialiști cu scopul de a le putea mai bine stăpîni și exploata. Sînt țări în care zdrobitoarea majoritate a copiilor nu pot urma nici măcar cursurile școlii primare, unde analfabetismul a devenit o adevărată plagă socială, un anacronism al secolului XX.

În raportul privind problema situației școlii și a educatorilor și cum trebuie ea îmbunătățită, prezentat de Gueye Abdonlaye, membru al sindicatului profesorilor din Senegal, vicepreședinte al F.I.S.E. au fost date numeroase exemple care descriu astfel de stări de fapte.

În Somalia britanică și italiană de exemplu, 99,9% din populația țării este analfabetă. Despre o situație asemănătoare a vorbit reprezentantul Irakului, care a arătat consecințele extrem de grave pe care le are și în domeniul învățămîntului participarea țării sale la pactul de la Bagdad. Ca urmare a acestui pact, fondurile pentru învățămînt scad în fiecare an, în timp ce numărul copiilor rămași în afara școlii crește. Așa se

explică de ce procentul analfabeților din această țară ajunge la 92%. Ceea ce este și mai dureros însă, este faptul că numărul elevilor din școlile din Irak este cu mult inferior numărului agenților de poliție și acest lucru e pe deplin explicabil, deoarece poporul duce o luptă aprigă împotriva acestui pact militar agresiv, care a pus pe umerii țării mari poveri materiale și i-a răpit drepturile și libertățile democratice.

Consecințele dominației coloniatismului se resimt puternic și în țările care au devenit independente, cum ar fi India și Egiptul, unde situația învățământului cu greu se poate redresa, iar neștiutorii de carte ating procentul de 78-81%.

Aceste date grăiesc de la sine despre așa-zisul rol de civilizație pe care și-l atribuie colonialiștii, în timp ce în realitate ei au împiedicat popoarele să-și continuie dezvoltarea lor istorică, bazată pe o veche cultură și civilizație.

Și în țările capitaliste școala este cu mult rămasă în urma nevoilor vieții, contrastînd cu progresul pe care știința și tehnica modernă îl realizează continuu. Din cauza cursei înarmărilor în care sînt angajate aceste țări, sumele din buget pentru nevoile învățământului sînt în continuă scădere și drept consecință în loc de școli se construiesc cazărmi, clasele sînt arhipopulate, ajungînd pînă la 70-80 elevi, cum este cazul în Grecia, iar numărul profesorilor este insuficient. În unele țări industrializate care contează ca țări înaintate — cum ar fi Olanda — de abia este general și obligatoriu învățământul de patru ani.

Aprecierile care s-au făcut asupra conținutului învățământului au pus și mai mult în lumină scopul și sarcinile școlii din diferite țări, legătura ei strînsă cu politica statelor respective.

În țările coloniale sînt complet nesocotite tradițiile naționale și condițiile concrete, conținutul învățământului fiind în spiritul intereselor metropolei. Colonialiștii, cu sprijinul guvernelor din aceste țări, folosesc astfel și școala ca mijloc pentru promovarea politicii lor de deznaționalizare și asimilare a popoarelor coloniale pentru a-și menține dominația asupra lor. În școlile din Africa de Sud, de exemplu, religia ocupă un loc principal în programe, în timp ce studiul istoriei, geografiei și al științelor naturii este cu totul exclus în învățămînt, fapt care exprimă o politică școlară complet reacționară, străină de popor și de interesele și năzuințele sale naționale și sociale.

Ceea ce aruncă o umbră asupra întregului învățămînt din o serie de țări este rușinoasa discriminare rasială. Copiii oamenilor de culoare nu sînt primiți în aceleași școli cu ai albilor, programele de învățămînt și manualele sînt mult deosebite și sub nivelul programelor și manualelor care se aplică în școlile pentru copiii albilor.

Dezvăluind caracterul de clasă și antidemocratic al școlii din țările capitaliste, raportul și discuțiile au arătat că fiii păturilor sociale de jos sînt privați de dreptul de a putea urma școlile secundare și superioare, acestea fiind larg deschise numai pentru copiii claselor conducătoare. Educația care se desfășoară în școli urmărește să crească un tineret în spiritul moralei burgheze, în spiritul individualismului burghez, în spiritul ideilor claselor dominante. În școală pătrunde tot mai mult naționalismul șovin și educația militaristă, în special în țările care au aderat la pactele agresive și promovează politica lor. Un exemplu în această privință este situația școlii din R. F. Germană, despre care a vorbit în coraportul său Dr. Werner Dorst, directorul Institutului Central de Pedagogie din R.D.G. Aci, paralel cu refacerea militarismului german și cu reprimarea forțelor democratice progresiste, se accentuează și în școală educația tineretului în spiritul șovinismului, care de atîtea ori a dus poporul german la prăpastie.

Nu este greu de desprins că așa cum se prezintă situația școlii în țările coloniale și capitaliste, tot așa se prezintă și soarta educatorilor. Salariile sînt, în majoritatea acestor țări, cu mult sub nivelul costului vieții, educatorii care militează pentru idei progresiste, pentru democratizarea învățământului, pentru pace și prietenie între popoare sînt închiși, persecutați și privați de libertăți democratice. O profundă impresie a produs asupra tuturor participanților la conferință, apelul adresat de delegația din Irak, Algeria, Africa de Sud, Guatemala, tuturor delegaților, ca o dată întorși în țările lor, să arate educatorilor și întregii opinii publice situația vitregă a școlii, a educatorilor și a elevilor din aceste țări unde domnește încă asuprirea socială și națională, unde drepturile și libertățile educatorilor și tineretului sînt călcate în picioare. Dar participanții la conferință nu au plecat numai cu acest mesaj, ci s-au solidarizat cu lupta pe care educatorii din diferite țări o duc pentru a cuceri revendicările lor, ale învățământului, ale popoarelor lipsite de libertate și de independență.

Cuprinderea în școală a tuturor copiilor de vîrstă școlară, idee exprimată cu secole în urmă de marele pedagog ceh Ion Amos Komensky și care, așa cum s-a arătat,

este departe de a fi azi o realitate în toate țările, este unul din obiectivele principale ale luptei educatorilor din diferite părți ale lumii.

Democratizarea învățămîntului, laicizarea și fundamentarea sa pe baze științifice, adaptarea la nevoile actuale și punerea sa în slujba maselor populare, a năzuințelor și aspirațiilor poporului, constituie un adevărat program al luptei educatorilor din țările unde încă mai domnește asuprirea colonială și capitalistă. Lupta educatorilor pentru cucerirea acestor mari revendicări este puternic sprijinită de toate forțele progresiste și în primul rînd de clasa muncitoare.

Conferința a scos pe primul plan, ca una din sarcinile esențiale care revin educatorilor și ca primă condiție a succesului luptei lor, necesitatea ca educatorii din lumea întreagă să-și unească strîns rîndurile, să închege solidaritatea internațională și s-o afirme cu putere în toate problemele care privesc educația tineretului, democratizarea învățămîntului și apărarea păcii.

Astăzi, cînd omenirea este din nou amenințată de urgia unui nou război, cînd popoarele gem sub povara cursei înarmărilor, sarcina principală care trebuie să stea în fața educatorilor și care trebuie să-i unească indiferent de credințe religioase, de opinii politice, este lupta comună împotriva înarmării, împotriva războiului, împotriva folosirii și experimentării armelor atomice și cu hidrogen care amenință viața tineretului și a omenirii întregi.

Revendicările pentru care luptă azi educatorii din țările coloniale și capitaliste au devenit de mult un fapt împlinit în țările socialiste. Participanții la conferință au ascultat cu viu interes cuvîntul delegaților din țările de democrație populară și din Uniunea Sovietică, unde școala este un instrument principal în munca și lupta popoarelor respective pentru construirea unei vieți fericite, ea fiind înconjurată cu dragoste de popor și sprijinită puternic de guvern, căci socialismul și cultura sînt de nedespărțit. Școala în aceste țări corespunde nevoilor de dezvoltare ale societății, are la temelia ei concepția științifică, iar idealul pedagogic care o călăuzește este dezvoltarea armonioasă și multilaterală a tinerei generații, capabilă să ducă mai departe ceea ce înaintașii au realizat.

Conferința a constituit un bun prilej pentru a se putea face o comparație edificatoare asupra situației învățămîntului între țările unde popoarele și-au luat în mîini propria soartă și între țările unde încă mai domnesc regimuri colonialiste și capitaliste.

Din lucrările conferinței, din referate, discuții și rezoluțiile adoptate, au fost puternic scoase la lumină rolul și misiunea socială a educatorilor, marea lor răspundere în fața umanității.

De asemenea s-a arătat că două mari sarcini de actualitate stau în fața tuturor educatorilor: educarea tineretului în spiritul patriotismului și prieteniei între popoare și realizarea unității internaționale a cadrelor didactice, care au constituit de altfel principalele probleme dezbătute în cadrul conferinței.

In referatul privind „Educarea tineretului în spiritul dragostei de patrie și prietenie între popoare", întocmit de I. A. Kairov, președintele Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R., s-a subliniat de la început că educarea copiilor și a tineretului în spiritul patriotismului și prieteniei între popoare constituie una din sarcinile cele mai însemnate care revin pedagogilor din tot cuprinsul lumii în lupta pentru apărarea păcii. Această sarcină are rădăcini adînci în realitatea istorică a zilelor noastre, cînd se impune coexistența țărilor cu sisteme politice și economice diferite, cînd relațiile între state trebuie să aibă drept scop pacea, securitatea, independența și prietenia popoarelor, cînd lupta împotriva cosmopolitismului și naționalismului, pe care-l propagă dușmanii păcii pentru a sădi vrajba și neînțelegerea între oameni și popoare, trebuie să preocupe pe toți educatorii lumii.

In educarea tineretului în spiritul patriotismului și al prieteniei între popoare trebuie să se țină seama de condițiile specifice din fiecare țară, de particularitățile naționale determinate de cultura și tradițiile ei, de istoria poporului, de problemele naționale și sarcinile care stau azi în fața țărilor respective.

In referatul său tov. I. A. Kairov a făcut o amplă caracterizare a patriotismului sovietic, care s-a născut în urma Marii Revoluții Socialiste, în noile condiții sociale, economice și politice care s-au statornicit după război. Prin exemplele vii pe care le-a arătat, referatul a scos la iveală forța morală a patriotismului sovietic, care s-a exprimat în faptele măreț săvîrșite de oamenii sovietici, atît pe cîmpurile construcției pașnice, cît și pe cîmpurile de luptă pentru apărarea onoarei și libertății patriei și a cuceririlor revoluționare, atunci cînd ele au fost amenințate de dușmani.

Cea mai mare parte din cuprinsul referatului, cît şi discuţiile purtate de delegaţiile din R. P. Bulgaria, R. D. Germană, R. P. Polonă, R. D. Vietnam, Japonia şi altele, s-au referit în special la mijloacele, la căile practice pe care educatorii trebuie să le folosească pentru a sădi şi dezvolta în sufletele elevilor dragostea de patrie şi prietenia între popoare.

Deşi sînt condiţii specifice în fiecare ţară, totuşi s-au desprins unele metode comune pe care le pot folosi toţi educatorii, indiferent de şcoala unde lucrează.

De la început s-a stabilit că sentimentul dragostei de patrie şi prietenie între popoare se clădeşte pe cunoştinţe. În acest scop elevii trebuie ajutaţi să cunoască trecutul patriei lor, care în istoria fiecărui popor este plin de fapte glorioase săvîrşite de înaintaşi în lupta pentru libertate şi apărarea patriei. O contribuţie însemnată în dezvoltarea dragostei de patrie la elevi o aduce cunoaşterea creaţiilor şi tradiţiilor progresiste ale poporului, a personalităţilor de seamă care au creat opere nepieritoare în ştiinţă, literatură şi artă, care au muncit pentru binele şi progresul ţării şi al omenirii. De asemenea dezvoltarea la elevi a dragostei faţă de limba maternă, de bogăţiile şi frumuseţile ţării, de poporul care a creat tot ce avem azi, constituie un puternic mijloc pentru educarea sentimentului patriotic în rîndurile tineretului.

Acestea sînt în mare, trăsăturile esenţiale care definesc pe adevăratul patriot. Ele trebuie însă strîns împletite cu stima şi preţuirea altor popoare, prin cunoaşterea vieţii lor trecute şi prezente, a creaţiilor lor materiale şi spirituale puse în slujba ideilor de progres şi umanitate. În acest scop, elevii trebuie să studieze operele de valoare create de scriitorii progresişti din diferite ţări, opere care au îmbogăţit patrimoniul culturii universale, dînd omenirii pe Cervantes, Dante, Shakespeare, Molière, Balzac, V. Hugo, Goethe, Schiller, Herder, Petöfi, Puşkin, Tolstoi, Gorki, Maiakovski, Caragiale, Andersen etc.

În educarea tineretului în spiritul patriotismului şi prieteniei între popoare, o contribuţie deosebit de însemnată aduce activitatea extraşcolară. În această privinţă, din propunerile care s-au făcut s-a conturat un adevărat program pe care urmează să-l aplice educatorii în activitatea lor. Astfel s-a propus să se lărgească emisiunile cu această temă la radio şi televiziune, să se extindă turismul pentru copii şi tineret, să se intensifice schimburi reciproce între delegaţii, corespondenţă între şcoli şi elevi din diferite ţări, să se pună la dispoziţie elevilor cărţi şi alte materiale care să descrie viaţa diferitelor popoare, să se organizeze aniversări ale marilor personalităţi care şi-au închinat viaţa pentru binele şi fericirea omenirii, cît şi ale unor evenimente istorice care au marcat noi etape în drumul popoarelor spre libertate şi progres.

Pe lîngă multe alte experienţe, care au fost descrise în cadrul conferinţei, în legătură cu această variată activitate educativă, a stîrnit un viu interes experienţa şcolilor din Uniunea Sovietică, unde s-au creat colective de elevi care se ocupă cu problemele internaţionale. Aceste grupe de elevi se îngrijesc de corespondenţa între şcoala lor şi şcolile din diferite ţări, de organizarea festivităţilor legate de comemorarea unor oameni de ştiinţă cu renume mondial, de aniversarea unor date istorice de însemnătate naţională şi internaţională.

Educaţia patriotismului ridică probleme deosebite în ţările care încă trăiesc în prezent mari tragedii naţionale, cum sînt acelea care sînt lipsite de unitatea lor naţională. Astfel, delegaţiile R. D. Germană şi R. P. Vietnam care au luat cuvîntul, au subliniat că una din sarcinile principale care stau în faţa şcolii din ţările lor şi a popoarelor respective, o constituie lupta pentru unificarea patriei şi în consecinţă educaţia patriotică a elevilor este şi trebuie să fie puternic determinată de această realitate istorică.

Educatorii progresişti din R. F. Germană, cu sprijinul educatorilor din întreaga Germanie, opun o luptă hotărîtă împotriva militarizării şcolii, împotriva şovinismului pe care cercurile conducătoare din R. F. Germană îl introduc în şcoală. Şcoala din R. F. Germană, a declarat reprezentantul delegaţiei germane la conferinţă, „merge pe un drum periculos". În şcoală a fost introdus un nou obiect de învăţămînt „Cunoaşterea Răsăritului", cu scopul de a sădi în sufletul elevilor naţionalismul şi şovinismul, care a adus tineretului şi întregului popor german atîtea suferinţe în trecut.

În ţările care se găsesc sub influenţa străină, lupta educatorilor pentru educaţia tineretului în spiritul patriotismului şi prieteniei între popoare se împleteşte strîns cu lupta pentru democratizarea şcolii, cu lupta împotriva dominaţiei străine, împotriva cosmopolitismului şi naţionalismului pe care-l propagă guvernele acestor ţări aservite imperialismului. Educatorii din ţările coloniale şi dependente, din ţările care au căzut

în orbita imperialismului, desfășoară larg manifestații de stradă pentru democratizarea învățămîntului, pentru drepturile și libertățile educatorilor și tineretului, pentru educația pusă în slujba păcii și prieteniei între popoare.

O serie de delegații care au luat cuvîntul, între care și delegația japoneză, au prezentat în culori vii felul în care educatorii japonezi, organizați în sindicatul „Nikkyoso" duc cu abnegație lupta pentru o politică școlară democratică, pentru eliberarea institutelor școlare ocupate de bazele militare americane.

Pentru a întări prietenia tineretului din toate țările pe baza cunoașterii reciproce, educatorii japonezi au editat cartea „Copiii lumii", în care sînt publicate lucrări ale copiilor din diferite țări ale globului. S-a propus, și toți participanții de la conferință au fost de acord, ca această carte să fie editată și difuzată în toate țările, ea aducînd un mare aport la cauza educării copiilor și a tineretului în spiritul prieteniei între popoare, la cauza întăririi păcii în lume.

Conferința mondială a educatorilor a deschis noi perspective, a aruncat noi punți pentru întărirea unității internaționale a tuturor slujitorilor învățămîntului, condiție esențială a succesului luptei lor, a cuceririlor democratice în domeniul învățămîntului și în alte domenii.

Raportul în legătură cu această problemă a fost prezentat de Paul Delanoue, secretar general al F.I.S.E., după care și-au spus cuvîntul delegațiile de educatori din China, U.R.S.S., Indonezia, Marea Britanie, Algeria, R. P. Romînă, R. P. Bulgaria.

Necesitatea unității internaționale a educatorilor a fost pe larg motivată de toți participanții la discuții, aducînd în sprijinul acestei idei realizările obținute pînă acum ca rod al unității înfăptuite pe plan național și internațional. În calea unității educatorilor sînt însă serioase piedici, cum ar fi: scindarea clasei muncitoare în unele țări, izolarea unor profesori de popor, deosebirile care ar putea exista între profesorii din țările cu sisteme sociale și politice diferite. Există pe de altă parte piedici de alt ordin, care sînt și mai greu de învins. Există dușmanii de totdeauna ai unei unități a profesorilor atît pe plan național cît și pe linia colaborării internaționale și a prieteniei între popoare. Aceștia sînt agenții capitaliștilor care se tem de forțele unite ale educatorilor, care se tem de altfel de unitatea clasei muncitoare a popoarelor respective.

Pentru a învinge acest obstacol și pentru a dezvolta și întări unitatea mondială a educatorilor, care azi, deși tînără, a devenit o realitate care nu poate fi ignorată, conferința a adoptat un program complet de măsuri. Acest program cuprinde: organizarea schimburilor de delegații, organizarea de întîlniri, reuniuni, conferințe internaționale și regionale, cu care ocazie să se discute probleme noi ridicate de dezvoltarea școlii și a mișcării sindicale, organizarea de expoziții, schimbul de publicații, corespondență și material didactic, organizarea de tabere internaționale, organizarea unei campanii internaționale comune cu teme, ca de exemplu: înlăturarea discriminărilor în școli, lupta pentru menținerea păcii și pentru dezarmare, lupta împotriva armelor atomice și cu hidrogen.

Pentru ca aceste sarcini să poată fi duse la îndeplinire, conferința a hotărît să se creeze un comitet de coordonare compus din reprezentanții F.I.S.E. și ai unor organizații de învățători și profesori din diferite regiuni ale lumii. Comitetul se va întîlni o dată pe an, iar în următorii trei ani va convoca o conferință mondială a educatorilor.

Un mijloc important pentru întărirea unității internaționale a educatorilor adoptat de conferință a fost „organizarea zilei mondiale a chartei educatorilor". Această zi care va avea un caracter sărbătoresc va fi un prilej de trecere în revistă a succeselor obținute pe linia colaborării internaționale a educatorilor, un prilej de cunoaștere mai adîncă a drepturilor și obligațiilor incluse în charta educatorului.

Conferința a adoptat ca zi a chartei educatorilor, data de 20 noiembrie, zi cînd în toate țările lumii există activitate didactică. În această zi s-a propus să se suspende programul școlar. În legătură cu sărbătorirea zilei mondiale a chartei s-au făcut multe propuneri, care s-au adoptat, privind pregătirea și popularizarea acestui eveniment și atragerea la această festivitate a întregii opinii publice.

Conferința mondială a educatorilor care s-a ținut la Varșovia a însemnat o nouă etapă istorică pe drumul închegării unității internaționale a educatorilor, un puternic imbold în munca pe care învățătorii și profesorii din lumea întreagă o depun pentru educarea tineretului în spiritul ideilor de pace, democrație, prietenie între popoare și progres.

Prof. *EUGEN BLIDEANU*

CÎTEVA PROBLEME ÎN LEGĂTURĂ CU PREDAREA LIMBII GERMANE ÎN ŞCOALA DE CULTURĂ GENERALĂ

B. ABAGER
Şcoala medie nr. 7 „I. L. Caragiale"
Bucureşti

Continua îmbunătăţire a învăţămîntului nostru de cultură generală a prilejuit o atenţie mai mare pentru studiul limbilor moderne — germana, franceza şi engleza. Astfel, situaţa dificilă şi în multe privinţe nesatisfăcătoare, care a existat timp de cîţiva ani, a fost lichidată, creîndu-se şi pentru aceste discipline perspective frumoase şi promiţătoare. S-au redactat programe pentru clasele V—VII, s-au revizuit programele vechi pentru clasele VIII—X, s-a elaborat o programă nouă pentru clasa a XI-a. In notele explicative ale programelor de limba germană s-a dat o deosebită atenţie îndrumărilor metodice.

Institutul de ştiinţe pedagogice de pe lîngă Ministerul Învăţămîntului şi Culturii a publicat o culegere de articole despre „Folosirea cunoştinţelor de limbă maternă în predarea limbilor străine" (din păcate într-un tiraj absolut insuficient); acelaşi Institut pregăteşte şi o metodică a predării limbilor germană, franceză şi engleză pentru clasa a V-a (metodici pentru celelalte clase, sperăm că vor urma). In manualul de limba germană pentru clasa a V-a, autorii — B. Colbert şi J. Kufleitner — au aplicat cu curaj şi consecvenţă o linie metodică nouă, aşa cum a fost preconizată de actuala programă şi cum nu existase pînă în prezent în manualele noastre.

Incepînd cu anul şcolar 1957/1958, limbile germană, franceză şi engleză vor figura şi ele în programele cursurilor I.P.C.D. Cea mai importantă măsură a fost însă extinderea studiului limbilor moderne de la 3 la 7 ani (clasele V-XI). Se va înlătura astfel criza de timp în care s-a desfăşurat pînă acum munca elevilor şi a profesorilor la aceste obiecte, înlăturîndu-se supraaglomerarea materiei şi supraîncărcarea elevilor.

In anul şcolar 1957/1958, pe lîngă cele două clase ale noului plan de învăţămînt (clasa a V-a şi a VI-a), vor funcţiona, pe baza programelor vechi revizuite, clasele a VIII-a, a IX şi a X-a, dintre care însă clasa a X-a nu mai reprezintă ultimul an de studiu al limbilor moderne, ci o clasă intermediară. Pentru profesori se vor pune deci o serie de probleme de ordin metodic şi de planificare, probleme care necesită o analiză atentă şi făcută din timp, pentru ca şi în această perioadă de tranziţie, munca lor să se desfăşoare în condiţii metodice optime şi să asigure rezultate cît mai bune.

In cele ce urmează se analizează anumite probleme concrete ale predării limbii germane în şcoala de cultură generală, în condiţiile actuale de predare, cu programele şi manualele existente, valabile pentru ultimele clase cu programă redusă (patru ani), alături de programele şi manualele noi, corespunzătoare ciclului complet de şapte ani de predare a limbilor moderne.

Concluziile noastre nu vor să fie decît sugestii; chiar dacă nu vor fi acceptate, integral şi nici parţial de către tovarăşii de specialitate, dar vor provoca un schimb de idei şi de experienţă, sau chiar numai o privire mai atentă — critică şi autocritică — asupra anumitor probleme şi greutăţi, ele îşi vor fi atins scopul: de a fi o contribuţie la ridicarea nivelului muncii de predare a limbii germane.

Clasa a V-a — piatră de încercare pentru profesorul de limba germană

Din prima oră, profesorii de limba germană s-au văzut în clasa a V-a în faţa unei probleme delicate şi dificile, de a cărei rezolvare depindea toată desfăşurarea muncii lor în această clasă: problema alegerii şi a aplicării juste a celor mai potrivite metode şi procedee de predare. Această problemă a fost dificilă, fiindcă acei profesori care predaseră şi după Reforma învăţămîntului limba germană, pierduseră contactul cu clasele mici; ceilalţi care, din lipsă de ore de germană fuseseră încadraţi la clasele V-VII la diferite alte materii, pierduseră contactul cu problemele metodice ale limbii germane. Adaptarea metodelor şi procedeelor valabile pentru „cei mari" la specificul unor elevi de clasa a V-a — iată problema unora; redobîndirea contactului cu variatele

și multiplele probleme metodice ale limbii germane pe terenul foarte dificil și bogat în surprize al clasei a V-a — iată problema celorlalți. Și unii și alții ar fi fost mult ajutați, dacă metodica predării limbii germane în clasa a V-a ar fi apărut înainte de 1 sept. 1956. În lipsa ei, îndrumările metodice — în mod inevitabil foarte sumare — ale notei explicative pentru clasa a V-a, discuțiile și îndrumările cercurilor pedagogice, schimbul de experiență cu alți tovarăși de specialitate și, înainte de toate, un permanent autocontrol și un cît mai ascuțit simț autocritic, au ajutat pe profesori să rezolve această problemă.

Foarte curînd ei au constatat că elevul începător din clasa a V-a și cel din clasa a VIII-a (ambii în primul an de germană) se deosebesc fundamental, însă nicidecum în sensul unei absolute superiorități sau inferiorități a unuia sau a celuilalt.

Urechea și organele vocale mai suple, mai sensibile, mai ușor de format; o deosebită plăcere și abilitate de a imita (care trebuie dirijată iust); absența completă sau aproape completă a timidității — dublată de multă spontaneitate la folosirea limbii germane — chiar din prima oră; posibilitatea folosirii unor forme sau elemente de joc la fixarea și aplicarea cunoștințelor noi de limbă; iată atîtea elemente în favoarea începătorului din clasa a V-a și, implicit, elemente de sprijin pentru profesor.

În schimb, facultatea de abstractizare și sintetizare mai redusă; memoria organizată, asociația metodică de idei, atenția și curiozitatea intelectuală mai puțin dezvoltate; producerea mai rapidă a unei stări de oboseală sau plictiseală; lipsa de perseverență și de efort intelectual susținut în muncă, precum și tendința de transformare a oricărei munci în joacă; cunoștințele gramaticale în domeniul limbii materne încă foarte reduse, de multe ori chiar necorespunzătoare nivelului clasei; iată atîtea elemente în detrimentul începătorului și deci piedici în munca profesorului.

Care sînt principalele concluzii care se impun în privința metodelor și procedeelor de predare a limbii germane în clasa a V-a? După părerea noastră ele ar fi următoarele:

— problema predării limbii germane în clasa a V-a, în comparație cu clasa a VIII-a, nu se rezumă la o simplă și mecanică reducere cantitativă a volumului de cunoștințe accesibil în clasa a VIII-a, ci este problema unei juste adaptări calitative a metodelor și procedeelor la condițiile specifice ale clasei a V-a.

— în mai mare măsură decît în orice altă clasă, este necesară folosirea anumitor procedee ale metodei demonstrative în sensul stabilirii unei legături nemijlocite între obiect și cuvîntul german, pe cît posibil fără intercalarea cuvîntului corespunzător din limba maternă, care rămîne însă mijloc de precizare și control.[1] Marele număr de ilustrații — mai ales la începutul manualului — este un sprijin efectiv al acestui procedeu.

— numai folosirea la maximum a intuiției permite evitatea teoretizărilor abstracte, inaccesibile elevilor, mai ales în domeniul foneticii și al gramaticii.

— prezentarea, fixarea și verificarea materialului lexical trebuie făcută în contextul viu și logic al propoziției și nicidecum într-o izolare abstractă și artificială a cuvîntului; se abandonează deci vechiul sistem de „ascultare" a cuvintelor — spaima copiilor —, care se înlocuiește cu „aplicarea vie" a cuvintelor în „cadrul unor unități logice" („Sinnzusammenhänge"), al căror rezultat este o „fixare productivă"[2]. Acest procedeu corespunde liniei metodice a manualului, care reia, mereu și mereu, aceleași cuvinte în alte contexte noi și în altă ordine de idei.

— prezentarea problemelor gramaticale trebuie făcută în mod exclusiv **inductiv**, punctul de plecare — ca și scopul final — fiind totdeauna limba vie, a exemplului dat de profesor sau a textului oferit de manual.

— este complet greșită o succesiune metodică, care începe cu studiul (mai mult sau mai puțin aprofundat dar în orice caz foarte plicticos pentru copii) al foneticii germane, continuă cu studiul unor cuvinte izolate, pentru a trece în cele din urmă (cînd copiii s-au plictisit definitiv) la studiul propoziției. Această succesiune, indicată pentru studiul științific (nu însă cel practic) al limbii germane de către adulți este o succesiune arti-

[1] Metodista sovietică *R. L. Zlatogorskaia* în lucrarea „Primele lecții de limba germană în școala medie" spune în legătură cu această problemă: „Caracterul gîndirii elevilor în clasa a V-a necesită o largă aplicare a metodei demonstrative, care activează procesul de învățămînt și-l face mai efectiv, mai eficace".

[2] *Albert Burkhardt:* Die tägliche Leistungskontrolle im Englischunterricht, (Revista „Fremsprachenunterricht", Verlag „Volk und Wissen", Berlin 1957, nr. 1, pag. 42).

ficială, necorespunzătoare evoluţiei naturale a limbii şi psihologiei copilului, deci o aberaţie metodică în clasa a V-a şi, în general, în şcoala de cultură generală.

Este foarte bine că, în ciuda unor metodişti care mai susţin şi astăzi această succesiune, autorii manualului pentru clasa a V-a nu au procedat astfel, ci l-au pus pe elev, din prima lecţie, în faţa limbii vorbite, adică a propoziţiei (căci a vorbi înseamnă a formula propoziţii, oricît de simple ar fi ele, chiar eliptice).

Deoarece învăţămîntul limbilor străine în şcoala de cultură generală are drept scop cunoaşterea practică — fie şi foarte limitată — a unei limbi străine, unitatea logică de sens („Sinngänze") din limba străină, textul vorbit sau scris trebuie să fie în ora de curs punctul de plecare şi centrul oricărei activităţi didactice, referitoare la limba străină [3].

— trebuie să satisfacem, pe cît posibil, dorinţa copilului de a vedea *imediat* rezultate practice şi concrete ale muncii sale, prin aplicarea în *vorbire* — în cele mai variate şi captivante forme posibile — a elementelor noi, fie lexicale, fie gramaticale [4].

Imensa bucurie şi satisfacţie a elevului începător, care, fără intermediul unei traduceri în limba maternă — ce ar strica tot farmecul — a înţeles întreba ea profesorului formulată în limba germană şi reuşeşte să răspundă, tot direct, în limba germană, are un efect mai mobilizator decît cel mai stăruitor apel al profesorului la simţul datoriei.

— pentru a putea obţine astfel de rezultate pozitive, mobilizatoare, profesorul trebuie să-l obişnuiască pe elev treptat *să gîndească*, în legătură cu problema tratată, *în limba germană*, fiindcă numai în felul acesta îl va putea obişnui să vorbească în limba germană, curent şi corect [5].

Unele greutăţi în munca tovarăşilor care au predat la clasa a V-a — în parte chiar şi unele rezultate nesatisfăcătoare — se explică prin interpretarea greşită a unor elemente din structura metodică a manualului. Astfel, unii tovarăşi au crezut, în mod greşit, că „Vorübung" este un text care se citeşte cu elevii în clasă. Aceşti tovarăşi nu şi-au dat seama care este rostul şi rolul metodic al conversaţiei introductive aşa cum o prevede nota explicativă a programei pentru clasa a V-a. În privinţa folosului, dar şi a organizării unei astfel de conversaţii, sînt interesante recomandările din „Îndrumările metodice pentru predarea limbii romîne (lectură) în clasele V-VII" [6], recomandări care principial corespund recomandărilor din nota explicativă mai sus citată [7].

Transformînd exerciţiul pregătitor dintr-o îndrumare, o sugestie în privinţa felului cum trebuie să decurgă conversaţia introductivă, într-un text citit în clasă, acei tovarăşi au dublat — cu mici modificări — textul propriu-zis al lecţiei. Însă nu în aceasta constă greşeala lor fundamentală, ci în aceea că, procedînd astfel, au umflat în proporţie exagerată citirea şi au neglijat într-o măsură inadmisibilă, pe de o parte perceperea auditivă pură a limbii germane — fără complicarea sau sprijinirea ei prin imaginea grafică —, pe de altă parte folosirea limbii germane în vorbire de către

---

[3] *Otto Hermenau:* Allgemeiner Sprachbestand und individueller Sprachbesitz vom Standpunkt der Erlernung fremder Sprachen. Revista „Fremdsprachenunterricht", 1957, nr. 1, pag. 37.

[4] *R. L. Zlatogorskaia.* Op. cit.: „De aceea, este necesar ca, chiar de la început, să se cultive deprinderea înţelegerii limbii străine şi să fie obişnuiţi elevii cu faptul că profesorul le va vorbi la lecţie numai nemţeşte".

[5] Punctul de vedere diametral opus îl susţine tov. Varga Iosefina într-un articol din „Dezvoltarea exprimării orale şi scrise în limba romînă la clasele V-X, pag. 107, unde spune: „Învăţînd o limbă străină, omul gîndeşte în limba pe care o stăpîneşte, adică în limba maternă. Cînd formulează o propoziţie, o gîndeşte în limba maternă, pe urmă o traduce".

Da, există şi astfel de elevi (mai ales dacă nu sînt just îndrumaţi), dar aceşti elevi *nu învaţă niciodată să vorbească corect* în limba străină.

[6] *Ministerul Învăţămîntului — Institutul de ştiinţe pedagogice:* Îndrumări metodice pentru predarea limbii romîne (lectură) în clasele V-VII (şcoli cu limba de predare a minorităţilor naţionale) Edit. de stat did. şi pedag. 1956, pag. 23-24.

[7] În legătură cu conversaţia introductivă, vezi: Nota explicativă a programei de limba germană pentru clasa a XI-a (1957). *B. Abager:* Despre predarea şi fixarea lexicului la lecţiile de limba germană în: „Folosirea cunoştinţelor de limba maternă în predarea limbilor străine". Edit. de stat did. şi pedag. 1956, pag. 65-72. Albert Burkhardt, articolul mai sus citat, pag. 39.

elevi. Or, conversaţia introductivă are tocmai acest dublu scop: de a prezenta elevului noul material lexical *prin vorbire* (calea cea mai directă şi cea mai naturală, deci cea *mai adecvată pentru această vîrstă*) şi de a-l face pe elev să-şi folosească acest material nou în vorbire cu ajutorul celor mai simple construcţii sintactice posibile.

O oarecare dificultate în folosirea manualului a rezultat din faptul că el a fost elaborat în condiţii de predare parţial deosebite de cele în care lucrăm şi vom lucra. Reducerea numărului de ore de la 66 la 62 (în urma restructurării anului şcolar) contează mult, mai ales dacă ne gîndim că cele 4 ore pierdute trebuie raportate la un număr de 47 ore de predare de cunoştinţe noi, deci reprezintă cca. 8% din totalul de ore disponibile.

În privinţa aceasta se pun următoarele probleme:

— imposibilitatea parcurgerii satisfăcătoare a întregului material cuprins în manual şi deci stabilirea criteriilor de selecţionare a materialului de studiat;

— tratarea anumitor probleme gramaticale în urma reducerii inevitabile a materialului din manual;

— recapitularea anuală a materiei, pentru care manualul nu cuprinde lecţii speciale.

Pentru reducerea materialului prea vast, criteriile nu pot fi decît următoarele:

— se omite tot ce cuprinde material gramatical care nu este prevăzut de programă (de exemplu: verbele modale, complementul infinitival, dativul pronumelui posesiv);

— se menţine cît mai mult din materialul oferit de manual, în vederea parcurgerii integrale a materiei prevăzută de programă.

Teoretic, aceste criterii sînt foarte plauzibile; practic, se ivesc însă anumite complicaţii şi greutăţi. Astfel, în manual declinarea substantivului este tratată în lecţiile 15, 21, 26 şi 30. Lecţiile 26 şi 30, în majoritatea covîrşitoare a cazurilor nu mai pot fi tratate, din cauza lipsei de timp. Cum se completează atunci declinarea substantivului începută în lecţiile 15 şi 21? Singurul răspuns posibil este: în cadrul altor lecţii, cu ajutorul unor exemple cît mai simple, care permit tratarea metodic corectă (adică inductivă) a întregii probleme [8].

Continua revenire asupra materialului lexical studiat, — una din calităţile indiscutabile ale manualului de clasa a V-a — face inutile lecţii speciale pentru recapitularea lexicului; însă recapitularea sistematică şi rezumativă a gramaticii presupune texte redactate special în vederea unor astfel de lecţii recapitulative (mai ales la sfîrşitul anului). Cercul pedagogic din Bucureşti a elaborat, cu ajutorul a 6 colective textele pentru cele 6 ore de recapitulare anuală; discuţiile ample şi vii purtate în jurul acestor texte au dovedit cu prisosinţă atît necesitatea şi folosul lor, cît şi dificultatea alcătuirii lor juste.

Predarea limbii germane în clasa a VI-a va prezenta, în bună parte, aceleaşi probleme ca şi în clasa a V-a. Se vor adăuga însă două probleme importante: a revenirii asupra cunoştinţelor vechi şi a îmbinării organice a cunoştinţelor noi cu cele vechi, dar mai ales problema menţinerii interesului pentru studiul limbii germane, interes care, în general, scade în al doilea an de studiu, în urma apariţiei primelor dificultăţi mai serioase de gramatică. Rezolvarea acestor probleme, va depinde desigur, şi de structura metodică a manualului de clasa a VI-a, de caracterul mai mult sau mai puţin atrăgător al textelor. Cuvîntul hotărîtor îl va avea însă, ca întotdeauna, profesorul, care prin metodă, dinamism, perseverenţă, răbdare şi tact va trebui să-şi antreneze elevii într-o muncă susţinută şi de calitate.

Problema de bază a clasei a VIII-a: Cum începem?

Din punct de vedere metodic-teoretic problema introducerii elevilor clasei a VIII-a în elementele limbii germane este mai simplă şi deci mai uşor de rezolvat decît în clasa a V-a. Facultăţile lor intelectuale mult mai dezvoltate, posibilitatea unor eforturi mai susţinute, cunoştinţele gramaticale în domeniul limbii materne, incomparabil mai mari decît în clasa a V-a, înţelegerea rostului şi a importanţei studiului unei limbi străine — toate acestea uşurează mult munca profesorului. Totuşi, din cauza unei anu-

[8] Aceasta a fost de altfel, şi soluţia recomandată în cadrul cercului pedagogic de limba germană din Bucureşti.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

mite structuri a actualului manual, se pune cu toată seriozitatea o problemă fără a cărei rezolvare justă cu greu reușim să dăm elevilor noștri din clasa a VIII-a baza solidă de care au nevoie. Această problemă este aceea a lecțiilor introductive. Manualul începe cu 6 lecții introductive de fonetică. Așa cum am arătat și în legătură cu problemele metodice ale clasei a V-a, o astfel de introducere nu este firească și metodic corectă pentru că:

a) punctul de plecare nu trebuie să fie un sistem de reguli brodate pe un material lexical rupt de orice context și neînțeles de elevi. Numai exprimarea unei idei *cît mai simple* cu ajutorul unor mijloace *cît de simple* poate fi baza și punctul de plecare pentru lămurirea problemelor de fonetică, ortografie, intonație, gramatică, probleme care în felul acesta, nu-i sînt prezentate elevului ca niște preparate moarte de disecție, ci ca aspecte organice ale unei limbi vorbite;

b) încercarea de a remedia, cel puțin parțial această lipsă metodică prin traducerea materialului lexical oferit în lecțiile de fonetică nu ne dă rezultatele dorite, fiindcă lipsesc premisele metodice pentru lămurirea lui; în plus cele mai multe din aceste cuvinte nu mai revin în celelalte lecții, așa încît traducerea lor ar însemna o supraîncărcare considerabilă a vocabularului clasei a VIII-a.

c) pe de altă parte, explicațiile în legătură cu intonația presupun neapărat înțelegerea propozițiilor date ca exercițiu. Fără ea, elevul nu poate să seziseze cuvîntul care „exprimă ideea dominantă a celor spuse și în jurul căruia se grupează și celelalte cuvinte", deci cuvîntul care are accentul principal. Totuși, acest exercițiu începe cu indicația: „Citiți fără să traduceți!"

Fie că renunțăm la lecțiile introductive de fonetică, fie că le facem, în orice caz mai rămîne deschisă o problemă. Primele lecții ale manualului pentru clasa a VIII-a au texte cu un material gramatical prea abundent, uneori introdus fără respectarea unei gradații metodice. Astfel, se operează chiar în prima și a doua lecție cu prepoziția *in*, urmată cînd de dativ, cînd de acuzativ. Deci, se introduc dativul și acuzativul unor substantive, deși tratarea sistematică a declinării substantivului se face abia în lecția a 11-a; în afară de aceasta, problema în sine a prepozițiilor cu dativul și cu acuzativul se pune abia în lecția a 8-a, în care se face și declinarea articolului (însă ruptă de declinarea substantivului).

Deoarece acesta nu este singurul caz de folosire a unor fenomene gramaticale nestudiate, profesorul se vede în fața unei alternative penibile: sau trece peste aceste chestiuni — ceea ce are ca urmare că elevul se obișnuiește cu o muncă superficială, cu traduceri și exerciții făcute „după ureche" — sau urmărește absolut tot ce trebuie lămurit în vederea unei tratări temeinice și a unei însușiri conștiente a întregului material cuprins în lecție — ceea ce aduce cu sine o umflare exagerată a primelor lecții cu material gramatical. În cazul acesta, tocmai primele lecții decurg greoi, deci plicticos, din cauza disproporției elementelor lor constitutive.

Totuși există o soluție foarte simplă pentru a ieși din acest impas, o soluție care înlătură toate lipsurile metodice amintite și permite valorificarea maximă a textelor care, de altfel, sînt interesante, luate din viața elevilor, axate pe o acțiune lipsită de artificial.

Soluția ar fi următoarea: înainte de a începe prima lecție din manual și suprimînd toate lecțiile introductive de fonetică pură, profesorul face, fără manual, 6 lecții introductive. În aceste lecții el prezintă elevilor principalul material lexical, în legătură cu clasa, casa, locuința; el pornește de la cele mai simple propoziții posibile și introduce primele elemente de gramatică: cazurile nominativ și acuzativ, conjugarea verbelor auxiliare *haben* și *sein* (la prezent) și conjugarea verbelor predicative la prezent (fără *Umlaut* și e-*Wechsel*). Totodată, în măsura aparițiilor lor în legătură cu materialul lexical studiat, el lămurește principalele chestiuni de fonetică și ortografie.

Ajungînd, după cele 6 ore introductive, la prima lecție din manual, elevul stăpînește o parte considerabilă a materialului lexical al acestei lecții — precum și al lecțiilor următoare —, dar și o parte a problemelor gramaticale; astfel, restul vocabularului și celelalte probleme gramaticale pot fi tratate fără împovărarea lecțiilor, dar și fără superficialități inadmisibile, lecțiile decurgînd ușor, dinamic, interesant și plăcut.

Rezultatele pozitive ale unor astfel de lecții introductive se văd nu numai în felul cum decurg primele lecții din manual, ci și în felul cum, pe baza lor, evoluează sistematic și gradat succesiunea metodică a cunoștințelor noi în tot timpul anului.

Condiția esențială pentru reușita lecțiilor introductive este respectarea riguroasă a unei gradații sistematice la prezentarea materialului lexical și la predarea gramaticii, precum și prezentarea tuturor fenomenelor gramaticale, ortografice și fonetice în funcție de limba vie, vorbită, a exemplului dat de profesor.

O altă problemă a clasei a VIII-a o constituie anumite texte ale manualului care, prin greutatea și bogăția exagerată a vocabularului (greutate dublată prin tratarea concomitentă a unor probleme dificile de gramatică) sau chiar prin asperități stilistice, nu se încadrează organic în șirul textelor din viața zilnică a elevilor. Menționăm aici texte ca: „Der Fünfjahrplan", „Ein Ausflug aufs Land", „Die Reichtümer unseres Vaterlandes", „In der Fabrik" etc. Problema este delicată, deoarece aceste texte au o deosebită importanță educativă din cauza conținutului lor ideologic-politic.

Este însă cert că texte cu greutăți lexicale sau gramaticale mult mai mari decît ale celorlalte texte nu sînt cele mai indicate mijloace educative, chiar dacă prin conținutul lor ideologic-politic ar putea să aibă acest caracter. Nici banalizarea moralizatoare, dar nici camuflarea ideilor în forme inaccesibile sau prea greu accesibile nu contribuie la educația comunistă a elevilor. Soluția nu poate fi decît una: selecționarea atentă a textelor care urmează să fie tratate și, eventual, scurtarea și simplificarea lor.

În seria manualelor pentru clasele VIII-X manualul pentru clasa a IX-a prezintă cele mai puține probleme, fiind cel mai reușit: texte interesante, variate, corespunzătoare nivelului și preocupărilor elevilor; exerciții numeroase, bine gradate, variate, care îmbrățișază toate problemele tratate; o îmbinare organică, neforțată a cunoștințelor vechi și noi; limba și stilul, în general corespunzătoare nivelului elevilor. Singura problemă — în funcție de aglomerarea inevitabilă a materiei în cursul ciclului de trei ani, pentru care manualul a fost redactat — este, și aici, numărul prea mare de texte. Selecționarea lor în conformitate cu posibilitățile reale ale muncii în această clasă nu întîmpină însă nici o dificultate.

Noua situație a clasei a X-a

Predarea limbii germane în clasa a X-a cere pentru anul școlar 1957-1958 o analiză deosebit de atentă a situației care a fost creată prin extinderea studiului limbii germane cu încă un an. Acum clasa a X-a nu mai este anul de încheiere, ci o clasă intermediară, în care se completează cunoștințele claselor a VIII-a și a IX-a și se pregătesc completările și definitivările clasei a XI-a. În aceste condiții noi de predare, manualul de clasa a X-a trebuie privit altfel decît pînă acum.

Programa și manualul pentru această clasă au fost concepute și redactate în vederea încheierii unui studiu asupra căruia, la timpul său, toți cei interesați au fost de acord că era nesatisfăcător, din cauza duratei sale prea mici. De aceea, atît programa cît și manualul s-au prezentat ca un compromis, între ceea ce trebuia să știe la limba germană un absolvent al școlii medii și între ceea ce acesta putea să știe în urma unui studiu ultraconcentrat și ultraaglomerat de trei ani.

Analizînd critic manualul pentru clasa a X-a, vedem că s-a întrerupt brusc predarea limbii uzuale, așa cum a fost prezentată abil și cu succes în manualele clasei a VIII-a și a IX-a. În loc de a continua, într-o trecere gradată, linia începută, și de a o amplifica prin introducerea treptată și foarte precaută a unor texte literare — și ele reprezentate printr-o gradație lentă —, manualul clasei a X-a a abandonat complet textele cu limba uzuală a preocupărilor practice, zilnice, și a făcut un salt îndrăzneț la texte literare dintre cele mai pretențioase[9].

I. R. Becher, E. Camilar, Freiligrath, Lessing, Goethe, Schiller, Hebel, R. Rolland, Heine, Rosegger, Fadeev, A. Seghers, K. Liebknecht sînt autorii prezenți în manual cu diferite texte. Afară de aceasta, manualul mai cuprinde un text tradus despre Victor Babeș și notițe biografice despre aproape toți autorii mai sus amintiți.

Celelalte două aspecte negative ale manualului sînt: Exagerarea cantitativă (prin numărul cu mult prea mare de texte) și exagerarea calitativă (prin alegerea unor texte cu mult prea grele pentru al treilea an de studiu al limbii germane). Texte

[9] Deși prin conținutul lor, cele două texte „Neuland" și „Victor Babeș" s-ar fi putut situa pe linia amintită a unor texte cu limbaj uzual mai ridicat, din cauza stilului lor necorespunzător nu pot fi încadrate în nici una din cele două categorii de texte.

ca : fragmentul din „Wilhelm Meister", scena din „Kabale und Liebe" etc. îl pun pe elev în faţa unor dificultăţi de vocabular, gramatică, stil şi interpretare atît de concentrate, încît lecţiile necesită o sumedenie de explicaţii, decurg prin urmare greoi şi fără dinamism, cer un mare număr de ore şi nu-i permit profesorului să insiste asupra studiului limbii practice.

Greşelile amintite sînt în parte explicabile prin faptul că autorii s-au văzut în faţa unei situaţii dificile, din cauza concentrării unei materii mult prea vaste în numai trei ani. Acum însă, după introducerea clasei a XI-a, nimic nu mai justifică menţinerea greşelilor cauzate prin supraîncărcarea clasei a X-a şi prin alegerea necorespunzătoare a textelor. Este necesar ca, în urma consultării unor cadre fruntaşe — responsabili de cercuri pedagogice, metodişti etc. —, să se selecţioneze din prea vastul material al manualului ceea ce se pretează, cantitativ şi calitativ, pentru a fi studiat în clasa a X-a. La această selecţionare foarte riguroasă ar trebui să se ţină seama de noua programă a clasei a XI-a, care prevede toate acele completări şi recapitulări, care pînă în prezent au constituit obiectul principal al clasei a X-a. Descongestionîndu-se manualul clasei a X-a după criterii juste, materia va putea fi parcursă temeinic şi fără grabă nepedagogică şi totodată se va putea da atenţia cuvenită exerciţiilor recapitulative şi aplicative ale manualului (în cea mai mare parte bune, reuşite), exerciţii care oferă singura posibilitate de a continua studiul limbii germane uzuale din clasele a VII-a şi a IX-a.

In clasa a XI-a o problemă mult şi aprig controversată este dacă, şi în ce măsură, poate fi studiată în cadrul studiului limbii germane şi istoria literaturii germane, pe baza unor texte literare ale celor mai reprezentativi autori.

Această problemă rămîne să fie analizată cu toată seriozitatea şi atenţia cuvenită.

CÎTEVA CHESTIUNI DE GRAMATICĂ ŞI PREDAREA LOR

Prof. *MARIA I. GABREA*
Bucureşti

Articolul de faţă îşi propune să analizeze cîteva chestiuni de gramatică a limbii romîne, nejust sau necomplet tratate în manualele şcolare, precum şi chestiuni de metodă.

Atît în morfologie cît şi în sintaxă, manualele prezintă unele afirmaţii, contrazise chiar în diferitele capitole ale aceluiaşi volum, dar care se menţin şi în ultimele ediţii.

A. Problemă de morfologie

PREPOZIŢIA. **În manualul de „Gramatica limbii romîne fonetică şi morfologie" pentru cl. a V-a şi a VI-a, ed. 1955, se defineşte prepoziţia astfel: „Partea de vorbire neflexibilă, care arată un raport între două cuvinte cu rol deosebit în propoziţie"; iar în manualul „Gramatica limbii romîne" pentru cl. V-a, ed. 1956, pag. 179, autorii, procedînd inductiv la stabilirea definiţiei, dau textul „La mijloc de codru des" de M. Eminescu, în care se subliniază prepoziţiile şi apoi se analizează:**

a) **la** leagă complementul **mijloc** de verbul **ies**. (unde ies? — **la** mijloc).
b) **de** leagă atributul **codru** de substantivul **mijloc**. (care mijloc? — **de** codru).
a) **din** leagă complementul **huceag** de verbul **ies**. (de unde ies? — **din** huceag).
b) **de** leagă atributul **aluniş** de substantivul **huceag**. (care huceag? — **de** aluniş).
a) **la** leagă complementul **luminiş** de verbul **ies**. (unde ies? — **la** luminiş).
b) **de lîngă** leagă atributul **baltă** de substantivul **luminiş**. (care luminiş? — **de lîngă** baltă). (Notarea cu a) şi b) este făcută de noi).

Ce concluzie se poate trage din aceste exemple? Exemplele de la a) arată că prepoziţia leagă complementul de verbul determinat (lămurit), iar exemplele de la b) arată că prepoziţia leagă atributul de substantivul lămurit. Aşa se şi afirmă în manual, dar după concluzia că: „aşadar cuvintele acestea leagă între ele cuvinte, cu rol gramatical diferit". Ceea ce nu este nici just, nici conform cu inducţia fă-

cută pe text. Această inducție trebuia să ducă la definiția, singura corectă, că prepoziția leagă determinantul de determinat (pentru elevi, partea lămuritoare, de partea lămurită), — sau, cum afirmă foarte clar academicianul Iorgu Iordan, „exprimă raporturi sintactice dintre două părți de propoziție, dependente una de alta“ [1], — iar nu la definiția din manualul de cl. a V-a: „Partea neflexibilă de vorbire, care leagă două părți de propoziție cu **rol diferit** (subl. n.) se numește prepoziție“, pag. 180. Din această definiție ar rezulta că atributul are **rol deosebit** față de substantivul său în propoziția respectivă. Deoarece prin cuvîntul **rol** al unei părți de vorbire se înțelege în general funcția lui sintactică, înseamnă că atributul și substantivul determinat au, în propoziția respectivă, funcții sintactice deosebite. În discutarea exemplelor, nu s-a analizat însă cîtuși de puțin substantivul determinat, pentru a se vedea ce rol are în propoziție. Mai mult, s-a făcut abstracție de **tot**, în afară de **legătura** (raportul) între substantiv și atributul său sau verb și complementul său.

Facem mai jos această analiză:

La **mijloc** de **codru** des
Toate păsările ies.
Din **huceag** de **aluniș**.

(M. Eminescu)

Să vedem dacă cuvintele **huceag** și **aluniș**, între care prepoziția stabilește un raport sintactic, (pe care le leagă, cum spune manualul, în mod mai accesibil elevilor de cl. a V-a), au rol diferit în propoziție.

Într-adevăr, cuvîntul **huceag** este complement circumstanțial de loc, iar cuvîntul **aluniș** este atribut. S-ar părea că este justă concluzia manualului, deși ea este afirmată complet dogmatic, deoarece nu rezultă din analiza în acest sens a exemplelor, întrucît această analiză nu s-a făcut.

Vom lua alte exemple pentru a constata dacă **întotdeauna** cuvintele, între care prepoziția stabilește un raport sintactic, au rol diferit sau — cum afirmă definiția — sînt „părți de propoziție cu rol diferit“.

„În înfățișarea unică a **dezghețului** (de) **primăvară**, de care mi-am adus aminte astăzi, am rămas fixat și eu însumi pentru totdeauna“.

(M. Sadoveanu, Anii de ucenicie, pag. 26)

Prepoziția **de** stabilește un raport sintactic între substantivul **dezgheț**, care este atribut (determinînd substantivul înfățișare) și substantivul primăvară, care este tot un atribut (determinînd substantivul dezgheț). Unul este atribut genitival, iar altul prepozițional.

Alt exemplu:

„Capra, atunci, **holbînd** ochii lung (prin) **casă**, o cuprinde spaima“.

(I. Creangă, Capra cu trei iezi)

Prepoziția **prin** stabilește un raport sintactic între cuvîntul **holbînd** și cuvîntul **casă**, ambele circumstanțiale în propoziția respectivă. Putem da chiar un exemplu, cu două circumstanțiale de același fel:

Trăiește muncind (cu) **pasiune.**

Prepoziția **cu** stabilește un raport sintactic între cuvîntul **muncind** (complement circumstanțial de mod) și cuvîntul **pasiune** (tot complement circumstanțial de mod).

Deci, nu este just să se spună, în definiție, că prepoziția leagă două părți de propoziție cu rol diferit.

Esențial în definirea prepoziției este **raportul de subordonare**, pe care-l stabilește între două cuvinte, făcînd din unul dependentul celuilalt (unul determină pe celălalt), deci stabilește un raport (legătură, cu termenul folosit de manual) între un cuvînt și lămurirea lui, între **determinat** și **determinant**.

---

[1] *Acad. Iorgu Iordan.* Limba romînă contemporană, ed. 1954, București, pag. 490

Pentru cl. a V-a s-ar putea formula următoarea definiție: Prepoziția este partea de vorbire neflexibilă, care exprimă un raport între atribut sau complement și cuvîntul lămurit.*

B. Probleme de sintaxă

ATRIBUTUL PRONOMINAL. În „Gramatica limbii romîne, Sintaxa", manual pentru cl. a VI-a și a VII-a, ed. 1956, pag. 43, se dă următoarea definiție a atributului pronominal: „Atributul exprimat printr-un pronume se numește atribut pronominal". Urmează exemplele în text:

(1) „Astfel zise lin pădurea
Bolți asupră-mi clătinînd;
Șueram l-a ei chemare
Ș-am ieșit în cîmp rîzînd".

(M. Eminescu, „O, rămîi")

(2) „Alt cîntec, nou, mai plin, mai tare,
Cu ritmuri și măsură gravă,
De e măsură să cuprindă
În cînt a vremii noastre slavă".

(M. Beniuc, „În frunte comuniștii")
(sublinierile în manual)

Se face următoarea analiză „În versul „Șueram l-a ei chemare", pronumele ei lămurește înțelesul substantivului chemare. Este un atribut exprimat printr-un pronume personal, în cazul genitiv. În al doilea exemplu, adjectivul pronominal alt lămurește substantivul cîntec, iar adjectivul pronominal noastre lămurește substantivul vremii. Aceste atribute, fiind exprimate prin pronume, sînt atribute pronominale".

Contradicția este limpede: cuvintele alt și noastre sînt considerate cînd adjective pronominale, cînd pronume. În realitate, numai primul exemplu este de atribut pronominal, „a ei chemare"; celelalte două „alt cîntec", „vremii noastre" sînt atribute adjectivale.

Trecînd la capitolul „Atributul adjectival", din același manual, vedem că, deși se afirmă în definiție: „atributul exprimat printr-un adjectiv propriu-zis sau prin altă parte din vorbire cu valoare de adjectiv (numeral, verb la participiu), se numește atribut adjectival", se omite, totuși, atributul exprimat prin pronume cu valoare adjectivală, care, în edițiile mai vechi, era trecut printre atributele adjectivale. Deci, manualul de sintaxă, cl. a VI-a și a VII-a, ed. 1956, consideră ca atribut pronominal, atributul exprimat prin pronume, indiferent dacă acesta are valoare substantivală sau adjectivală.

Explicația stă în felul cum e tratată problema în „Gramatica Academiei R.P.R."

Într-adevăr, în „Gramatica limbii romîne", vol. II, Edit. Academiei, pag. 81, se omite la capitolul „Atributul adjectival", atributul exprimat prin adjectiv pronominal, trecîndu-se numai cel exprimat prin adjectiv propriu-zis, numeral, verb la participiu (sau gerunziu), adăugîndu-se la fiecare, în cuprinsul capitolului, mențiunea: „cu valoare adjectivală". Omisiunea de care vorbim contrazice afirmația clară din vol. I, pag. 204—224, „Gramatica Academiei R.P.R.", în care se arată pronumele, care pot deveni adjective, cînd însoțesc substantivul pe care-l determină și se acordă cu acesta și anume: adjectivul posesiv, interogativ-relativ, demonstrativ și nehotărît.

Tot în „Gramatica limbii romîne", Edit. Academiei R. P. R., vol. II, pag. 98—105, în cadrul atributului pronominal, se disting două grupe: a) exprimat prin pronume propriu-zis, a cărui corespondență cu atributul substantival este menționată și b) exprimat prin adjectiv de natură pronominală, despre care se spune că „se acordă în gen, număr și caz cu substantivul determinat și, din acest punct de vedere, se aseamănă cu atributul adjectival".

---

* Manualul „Gramatica limbii romîne" pentru cl. a VI-a de G. N. Dragomirescu și Ștefania Golopență, apărut între timp, a dat această definiție a prepoziției

Socotim că această menţiune este esenţială pentru punctul nostru de vedere, iar faptul că atributul exprimat prin adjectiv, de natură pronominală, îndeplineşte alte funcţiuni decît atributul adjectival (exprimat prin adjectiv, numeral, participiu), nu îndreptăţeşte trecerea lui la atributul pronominal, deoarece şi atributul exprimat prin numeral arată cantitatea sau ordinea, fără să califice ca cel adjectival şi, totuşi, „Gramatica Academiei R.P.R." îl trece printre atributele adjectivale, dată fiind valoarea lui adjectivală.

Pentru a păstra o consecvenţă în clasificare, întrucît clasificarea atributelor se face după părţile de vorbire prin care sînt exprimate, ţinînd seama de valoarea lor morfologică la un moment dat, aşa după cum distingem un atribut adjectival exprimat prin participiu cu valoare adjectivală, alături de un atribut verbal — cînd verbul îşi păstrează valoarea verbală, de ex.: verbul la infinitiv — tot aşa trebuie să distingem un atribut adjectival exprimat prin pronume cu valoare adjectivală, alături de atributul pronominal exprimat printr-un pronume, care-şi păstrează valoarea sa substantivală; şi mai departe, chiar un atribut adjectival exprimat prin numeral, (cu valoare adjectivală) alături de un atribut numeral (în care numeralul îşi păstrează valoarea substantivală), după cum afirmă şi Academicianul Iorgu Iordan [2]. Rezultă deci că atributul pronominal este exprimat numai prin pronume cu valoare substantivală; că el se prezintă în condiţii asemănătoare atributului substantival, anume genitival, în dativ, prepoziţional şi apoziţional, indiferent la ce caz stă substantivul lămurit, în timp ce atributul adjectival exprimat printr-un pronume cu valoare adjectivală se acordă cu substantivul determinat în gen, număr şi caz, ca orice atribut adjectival.

COORDONAREA PROPOZIŢIILOR SECUNDARE. În ceea ce priveşte raportul de coordonare între propoziţiile secundare, gramaticile de asemenea lasă unele chestiuni neprecizate.

Gramatica Academiei R.P.R. vol. II dă o definiţie incompletă: „Coordonarea este raportul dintre două sau mai multe propoziţii de aceeaşi categorie, fie principale, fie subordonate de acelaşi fel şi depinzînd de aceeaşi regentă". [3] În manualul de cl. a VII-a, se spune: „Raportul de coordonare se stabileşte nu numai între propoziţiile principale din frază, ci şi între propoziţiile secundare de acelaşi fel" [4] ceea ce este insuficient.

Manualul de gramatică pentru clasa a V-a, deşi prezintă problemele frazei sumar, (dat fiind că în învăţămîntul concentric chestiunile se adîncesc ulterior) totuşi, la capitolul „Legăturile dintre propoziţiile unei fraze", fără să se amintească termenii de coordonare şi subordonare, se dă un exemplu de frază cu raport de coordonare între propoziţii secundare, adăugîndu-se o importantă precizare. Se ia fraza: „Umblam şi după Irinuţa, care ducea vaca la imaş dis-de-dimineaţă, ori aducea bobocii de la pîrîu".

După analiza frazei se trage concluzia: „Cele două propoziţii secundare determină acelaşi cuvînt din propoziţia principală (Irinuţa), răspund la aceeaşi întrebare (care?), de aceea ele stau pe aceeaşi treaptă şi sînt legate cu conjuncţia ori, care leagă propoziţii de acelaşi fel". [5]

Deşi concluzia nu este dusă pînă la capăt, dat fiind nivelul indicat de programa la cl. a V-a (nu se arată că acest raport este de coordonare), totuşi analiza conţine o precizare indispensabilă pentru definirea coordonatelor secundare: faptul că determină acelaşi cuvînt.

Deci, definiţia completă a propoziţiilor coordonate secundare este următoarea: Se numesc propoziţii secundare coordonate, propoziţiile secundare de acelaşi fel, care determină aceeaşi regentă şi au acelaşi determinat în regenta respectivă.

Dăm exemple din care se vede că numai cînd îndeplinesc aceste trei condiţii

---

[2] *Acad. Iorgu Iordan.* Limba română contemporană, ed. 1954, pag. 617, 639, 644, 645.

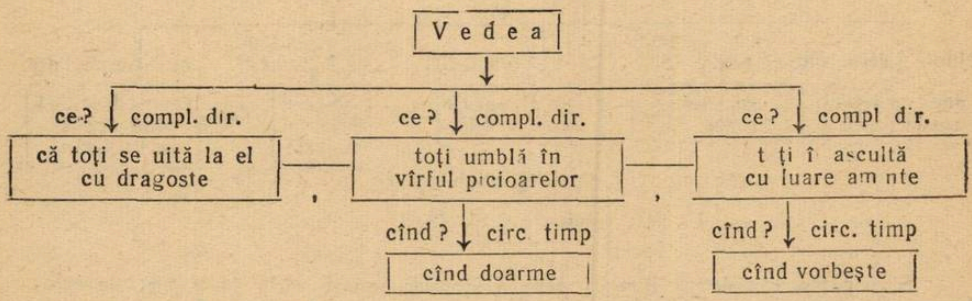
[3] *Gramatica limbii române*, vol. II, Edit. Acad. R. P. R., 1954, pag. 152.

[4] *Gramatica limbii române*, *Sintaxă*, manual pentru cl. a VI-a şi a VII-a, ed. 1956, pag. 75.

[5] *Gramatica limbii române*, manual pentru cl. a V-a, de Chiosa Clara Georgeta şi Ionescu Miciora Maria Eliza, ed. 1955, pag. 245.

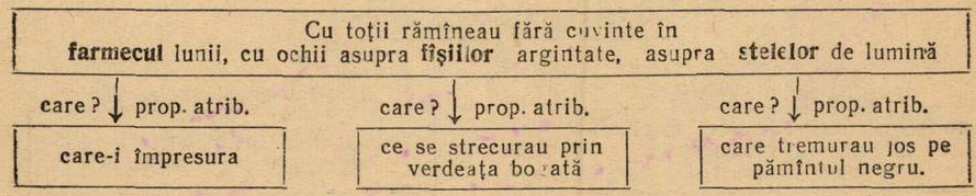
(să fie de acelaşi fel, să determine aceeaşi regentă, să aibă acelaşi determinat în regenta respectivă), propoziţiile secundare sînt în raport de coordonare.

1. „Vedea că toţi se uită la el cu dragoste, toţi umblă în vîrful picioarelor cînd doarme, toţi îl ascultă cu luare aminte, cînd vorbeşte". (M. Sadoveanu, Floare ofilită).



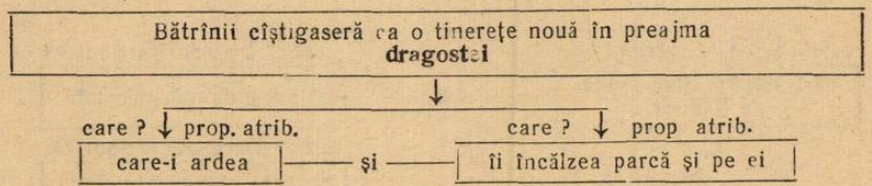
Propoziţiile circumstanţiale de timp sînt pe aceeaşi treaptă de subordonare şi de acelaşi fel, dar nu sînt în raport de coordonare, pentru că nu determină aceeaşi regentă.

2. „Cu toţii rămîneau fără cuvinte în farmecul lunii, care-i împresura, cu ochii asupra fîşiilor argintate, ce se strecurau prin verdeaţa bogată a chioşcului şi asupra stelelor de lumină, care tremurau jos pe pămîntul negru". (M. Sadoveanu, Floare ofilită).



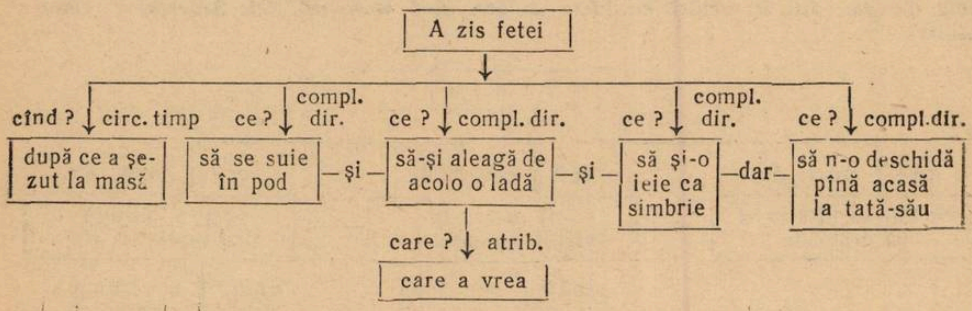
Sînt trei propoziţii secundare de acelaşi fel (atributive), au aceeaşi regentă şi totuşi nu sînt în raport de coordonare, pentru că nu au acelaşi determinat, fiecare determinînd un alt substantiv din regentă. Se observă că pe schemă, între aceste propoziţii, nu există nici un semn de punctuaţie şi nici conjuncţie.

3. „Bătrînii cîştigaseră ca o tinereţe nouă, în preajma dragostei care-i ardea şi-i încălzea parcă şi pe ei" (M. Sadoveanu, Floare ofilită).



Aceste două propoziţii secundare sînt de acelaşi fel (atributive), au aceeaşi regentă şi acelaşi determinat în regenta respectivă, substantivul „dragoste". Îndeplinind toate cele trei condiţii amintite mai sus, sînt deci în raport de coordonare.

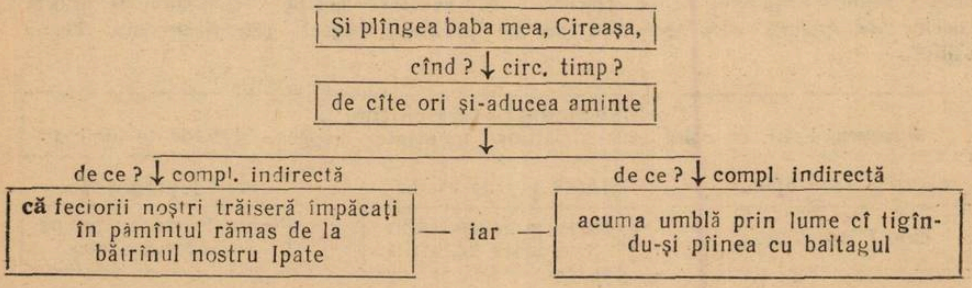
„Şi, după ce a şezut la masă, a zis fetei să se suie în pod şi să-şi aleagă de acolo o ladă, care a vrea ea, şi să şi-o ieie ca simbrie, dar să n-o deschidă pînă acasă la tată-său". (I. Creangă, Fata moşului şi a babei).



Sînt patru completive directe, care determină acelaşi verb, în raport de coordonare. Pe schemă, coordonarea s-a marcat prin conjuncţiile şi, şi, dar.

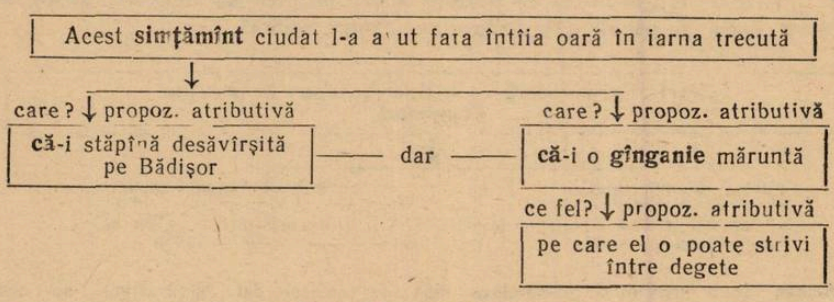
Dintr-un şir de coordonate secundare, de regulă, numai cea dintîi păstrează conjuncţia subordonatoare. Exemplu:

„Şi plîngea baba mea, Cireaşa, de cîte ori şi-aducea aminte că feciorii noştri trăiseră împăcaţi în pămîntul rămas de la bătrînul nostru Ipate, iar acuma umblă prin lume, cîştigîndu-şi pîinea cu baltagul". (M. Sadoveanu, Nicoară Potcoavă, pag. 7).



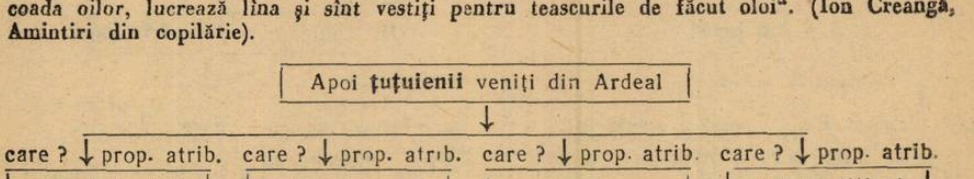
Uneori şi propoziţiunea coordonată relativă, nu numai cea iniţială, păstrează conjuncţia subordonatoare, alături de cea coordonatoare.

„Acest simţămînt ciudat că-i stăpînă desăvîrşită pe Bădişor, dar că-i o gînganie măruntă, pe care el o poate strivi între degete, l-a avut fata întîia oară în iarna trecută". (M. Sadoveanu, Bulboana lui Vălinaş).

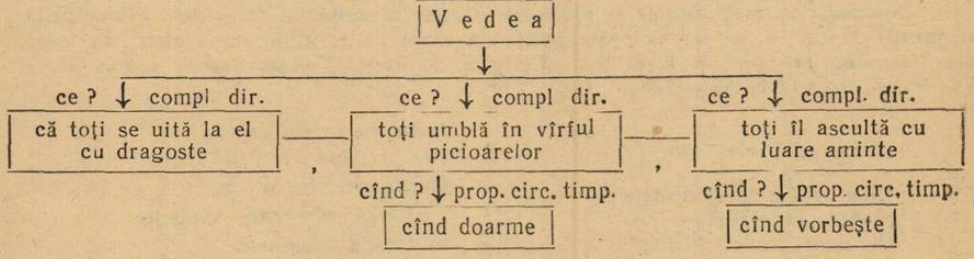


Alteori, coordonatele secundare sînt despărţite prin virgulă, neavînd nici conjuncţia coordonatoare, nici pe cea subordonatoare.

„Apoi... ţuţuienii veniţi din Ardeal, care mănîncă slănină rîncedă, se ţin de coada oilor, lucrează lîna şi sînt vestiţi pentru teascurile de făcut oloi". (Ion Creangă, Amintiri din copilărie).



„Vedea că toţi se uită la el cu dragoste, toţi umblă pe vîrful picioarelor cînd doarme, toţi îl ascultă cu luare aminte cînd vorbeşte". (M. Sadoveanu, Floare ofilită).



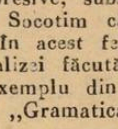
Propoziţiile completive coordonate au virgulă între ele, (pe schemă); cele temporale, nefiind coordonate, n-au nici un semn între ele (pe schemă).

SCHEMA ÎN ANALIZA SINTACTICĂ A FRAZEI. O problemă importantă de metodică este aceea a schemelor folosite în predarea sintaxei frazei. Considerăm nejustificată părerea că folosirea schemelor ar aduce o mecanizare a gîndirii elevilor Se face o asociaţie formală între cuvîntul schemă şi schematism. O schemă corect alcătuită este reprezentarea grafică a raporturilor dintre propoziţii, păstrînd în acelaşi timp conţinutul concret al gîndirii. Pentru aceasta socotim că schemele date în manuale sînt uneori insuficiente şi inexpresive, substituind conţinutului concret al gîndirii numere sau litere legate prin linii Socotim că e bine ca schema să cuprindă integral textul propoziţiilor analizate. În acest fel, ea reprezintă concret gîndirea şi este, în acelaşi timp, o verificare a analizei făcută pe text.

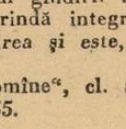
Luăm un exemplu din „Metodica predării limbii romîne", cl. a V-a—VII-a, ed. 1955 şi altul din „Gramatica" pentru cl. a V-a, ed. 1955.

Schema unei fraze:

A. În Metodică, pag. 390



B. În Gramatică, pag. 245



Aceste scheme, deşi diferite, vor să reprezinte acelaşi tip de frază: o propoziţie principală, cu două subordonate, în raport de coordonare.

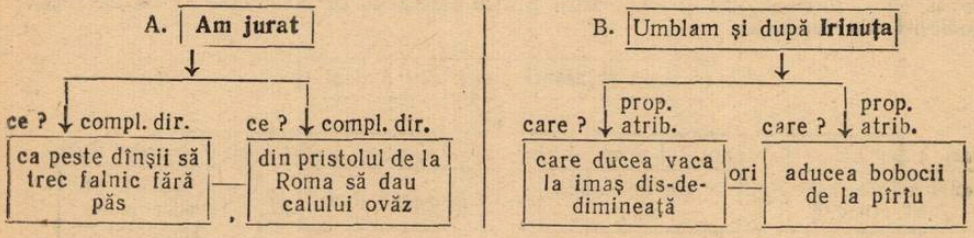
A. Textul frazei din Metodică, pag. 390:

Am jurat ca peste dînşii să trec falnic,
fără păs,
Din pristolul de la Roma să dau
calului ovăz...
(M. Eminescu)

B. Textul frazei din Gramatică, pag. 245:

Umblam şi după Irinuţa, care ducea vaca
la imaş dis-de-dimineaţă ori aducea
bobocii de la pîrîu.
(M. Sadoveanu)

Propunem pentru aceste fraze următoarele scheme:

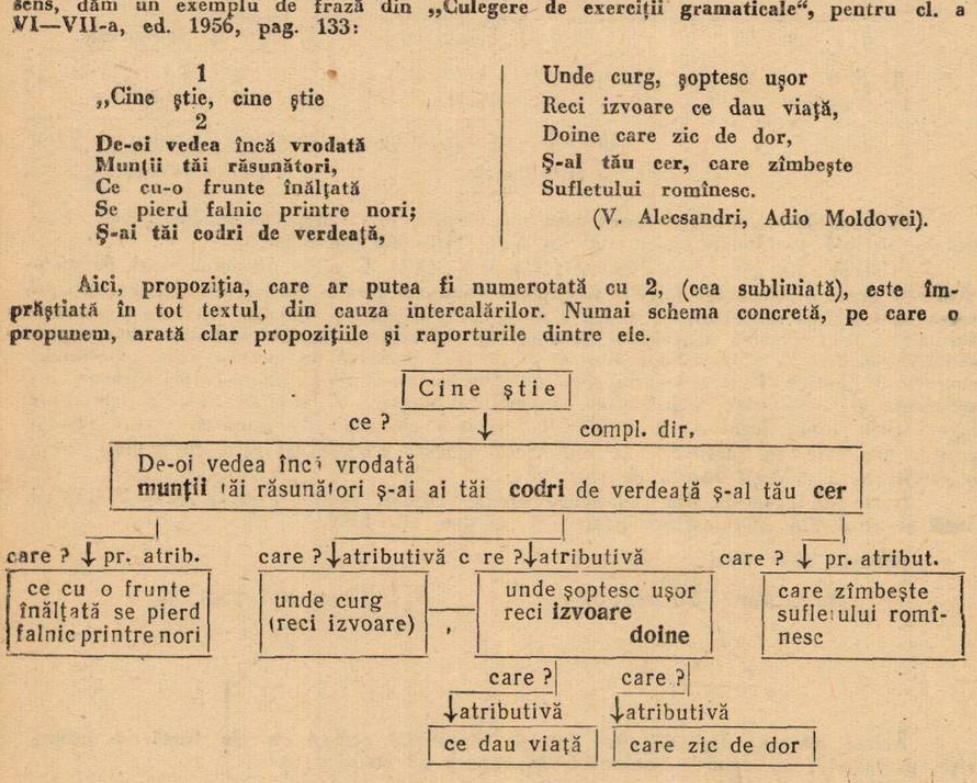


Aceste scheme păstrează conţinutul concret al propoziţiilor, arătînd că cele două secundare, care sînt de acelaşi fel, determină aceeaşi regentă şi au acelaşi determinat, sînt în raport de coordonare. Coordonarea este marcată pe schemă în exemplul A prin virgulă, iar în exemplul B prin conjuncţia coordonatoare **ori**.

Numerotarea propoziţiilor şi păstrarea numărului respectiv în schemă este dificilă şi pentru faptul că ea nu se poate aplica în cazul propoziţiilor intercalate. În acest sens, dăm un exemplu de frază din „Culegere de exerciţii gramaticale", pentru cl. a VI—VII-a, ed. 1956, pag. 133:

1
„Cine ştie, cine ştie
2
De-oi vedea încă vrodată
Munţii tăi răsunători,
Ce cu-o frunte înălţată
Se pierd falnic printre nori;
Ş-ai tăi codri de verdeaţă,
Unde curg, şoptesc uşor
Reci izvoare ce dau viaţă,
Doine care zic de dor,
Ş-al tău cer, care zîmbeşte
Sufletului romînesc.
(V. Alecsandri, Adio Moldovei).

Aici, propoziţia, care ar putea fi numerotată cu 2, (cea subliniată), este împrăştiată în tot textul, din cauza intercalărilor. Numai schema concretă, pe care o propunem, arată clar propoziţiile şi raporturile dintre ele.



Această schemă arată că pe a doua treaptă de subordonare, sînt patru atributive, care au aceeaşi regentă, (completivă), dar numai două sînt în raport de coordonare, acele despărţite pe schemă prin virgulă, pentru că numai ele au acelaşi determinat (substantivul codri).

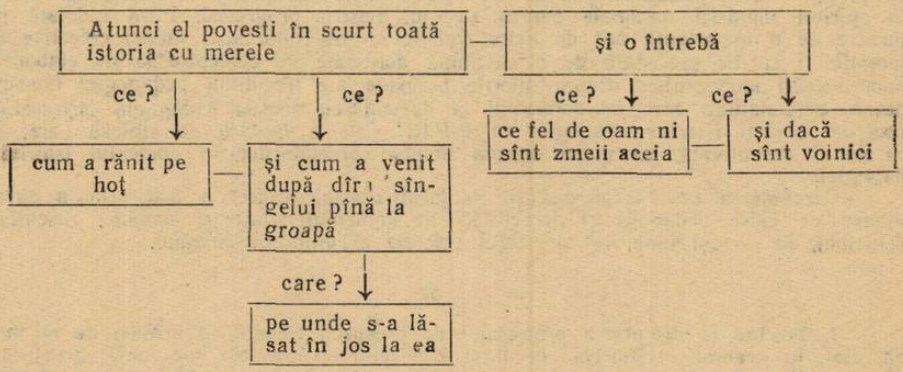
De asemenea, pe a treia treaptă de subordonare sînt două atributive, care au aceeaşi regentă şi totuşi nu sînt în raport de coordonare, pentru că nu au acelaşi de-

terminat; o atributivă determină substantivul „izvoare" şi cealaltă substantivul „doine". Între ele nu s-a pus pe schemă nici un semn.

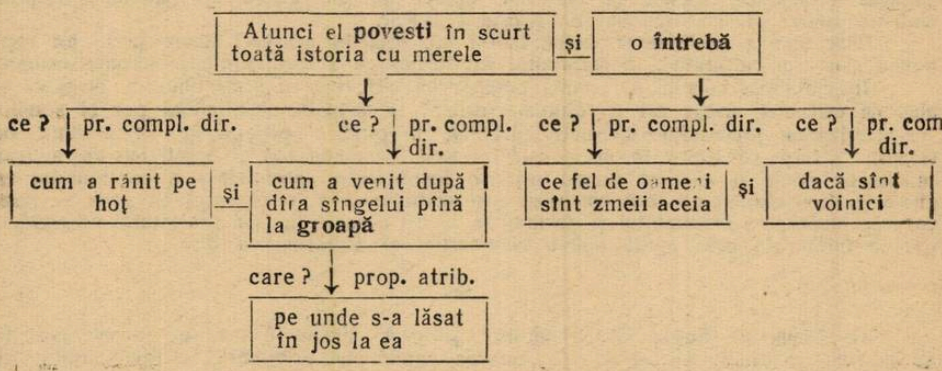
„Culegerea de exerciţii gramaticale" pentru clasele a VI—VII-a la pag. 128 dă o schemă, care se apropie de schema propusă de noi, întrucît păstrează conţinutul textului şi întrebările care fac limpede analiza pentru elevi.

Totuşi, schema prezintă unele lipsuri:

„Atunci el povesti în scurt toată istoria cu merele, cum a rănit pe hoţ şi cum a venit după dîra sîngelui pînă la groapa unde s-a lăsat în jos la ea şi o întrebă ce fel de oameni sînt zmeii aceia şi dacă sînt voinici". (P. Ispirescu).



Nejust s-au pus conjuncţiile coordonatoare înlăuntrul propoziţiilor şi nejustă este plasarea completivelor pe trepte diferite. Arătăm mai jos o schemă, pe care o credem mai bună.



In această schemă se vede că cele patru completive sînt pe aceeaşi treaptă de subordonare, ele determinînd principalele. Ele sînt două cîte două în raport de coordonare. Acest raport este marcat pe schemă prin conjuncţiile coordonatoare aşezate între propoziţii, rămînînd în propoziţie numai conjuncţia subordonatoare.

Socotim că aceste precizări ar putea contribui la înlăturarea dogmatismului şi a mecanizării în predarea gramaticii, făcînd din această disciplină un instrument de dezvoltare atît a exprimării, cît şi a gîndirii logice.

OBSERVAŢII ASUPRA PROIECTULUI DE PROSPECT PENTRU ISTORIA PEDAGOGIEI ÎN R.P.R.

TIBERIU TRUŢER
Conferenţiar la Catedra de pedagogie
Univ. „C. I. Parhon"-Bucureşti

Elaborarea unui manual de istoria pedagogiei în R.P.R. va constitui o importantă cucerire a ştiinţei pedagogice din ţara noastră. Acest manual, pe lîngă contribuţia pe care o va aduce la valorificarea ştiinţifică a trecutului nostru pedagogic, va constitui un important mijloc de educaţie a tineretului patriei şi a cadrelor didactice în spiritul mîndriei naţionale pentru trecutul nostru progresist. Fără îndoială că o lucrare de o importanţă atît de mare trebuie să fie rodul unei munci colective îndelungate şi să fie precedată de o susţinută activitate de cercetare şi de elaborare a unor lucrări monografice despre diferite perioade ale trecutului pedagogiei noastre şi despre personalităţi care au contribuit la dezvoltarea acestei pedagogii. „Proiectul de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R." este o lucrare de sinteză care, după ce va fi definitivată, va putea orienta munca cercetătorilor în domeniul istoriei pedagogiei.

Deschiderea unei largi discuţii în jurul acestui proiect a fost primită cu mult interes de către pedagogi şi cercetători în domeniul ştiinţelor sociale; discuţia va contribui, în acelaşi timp, la caracterul colectiv al viitorului manual.

★

I. Trecînd la discutarea proiectului de prospect, trebuie să arătăm de la început că, deşi, în general, considerăm ca fiind just felul cum a fost concepută structura fiecărui capitol în parte cu cele trei subîmpărţiri (1. situaţia economică, socială şi culturală; 2. procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică; 3. concluzii), totuşi intenţia autorilor nu a fost realizată în mod satisfăcător.

Astfel, în proiectul de prospect nu se vede legătura dintre datele enunţate la „situaţia economică, socială şi culturală" şi conţinutul principal al prospectului, anume „procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică". În felul acesta, caracterizarea situaţiei economice, sociale şi culturale apare mai de grabă un „adaos", desprins dintr-un sumar al unui manual de istorie a R.P.R.

Este însă şi mai surprinzător faptul că, deşi în prospect apare peste tot menţiunea „situaţia culturală", în conţinutul capitolelor ea a fost neglijată aproape complet.

În stabilirea concluziilor, după părerea noastră, autorii proiectului de prospect au ales de cele mai multe ori o rezolvare uşoară şi formală, menţionînd pur şi simplu: „caracterizarea procesului instructiv-educativ, a gîndirii pedagogice în această perioadă...", fără să arate în ce constă această „caracterizare". Acest fel de a trata concluziile poate fi explicat numai printr-o insuficientă aprofundare a conţinutului capitolelor. Considerăm că fără concluzii just stabilite încă în prospect cu greu se poate concepe elaborarea manualului şi, tocmai de aceea, această lipsă a proiectului de prospect trebuie înlăturată prin aprofundarea cercetărilor şi definitivarea lui.

★

II. Tovarăşii Eugen V. Sănduleac şi prof. Vasile Netea, în intervenţiile lor în cadrul discuţiilor, au arătat că tratarea capitolelor privitoare la învăţămîntul din Transilvania şi Banat separat pentru romîni, unguri şi germani, nu constituie o rezolvare justă[1]. Ea nu corespunde adevărului istoric, ci complică înţelegerea fenomenelor respective. Ne exprimăm adeziunea la argumentele judicioase aduse de către aceşti tovarăşi, îndeosebi la acelea ale tov. prof. V. Netea, de aceea nu le mai aducem şi noi. Aşa cum apar acum capitolele respective, împărţite pe naţionalităţi, lasă impresia că fiecare dintre acestea ar fi avut o dezvoltare istorică, deci şi culturală, cu totul izolată, fără nici o legătură, fără nici o influenţă reciprocă. Considerăm că o sarcină

[1] Revista de pedagogie nr. 6 şi 7/1957.

importantă a viitorului manual este nu de a izola în *mod artificial* istoria culturală a diferitelor naţionalităţi din Transilvania ci, din contră, de a scoate în evidenţă — în conformitate cu adevărul istoric — trecutul lor comun şi influenţa lor reciprocă.

Impresia generală pe care ne-o lasă proiectul de prospect în stadiul lui actual este aceea că diferitele capitole referitoare la Transilvania au fost întocmite de către autori diferiţi, fără ca apoi să se elaboreze capitole unitare cu concluziile corespunzătoare.

★

III. In continuare, am dori să ne oprim asupra capitolului *„procesul instructiv-educativ şi gîndirea pedagogică la românii din Transilvania în secolul al XVIII-lea şi al XIX-lea, pînă la 1848"*. Acest capitol are o mare importanţă pentru înţelegerea istoriei culturii şi învăţămîntului românilor din Transilvania. In această perioadă se formează aici o importantă pătură de intelectuali români şi cei mai luminaţi dintre aceştia desfăşoară o amplă mişcare patriotică — culturală şi şcolară. Această perioadă înseamnă pentru românii din Transilvania începutul dezvoltării conştiinţei lor naţionale, începutul descoperirii propriei lor istorii... Şi tocmai această perioadă este tratată în proiectul de prospect nesatisfăcător.

In caracterizarea „situaţiei sociale şi culturale" (sau eventual la concluzii) aceste trăsături ale epocii nu sînt nici măcar amintite. Este de-a dreptul surprinzător faptul că proiectul de prospect nici măcar nu menţionează importanţa „şcolii ardelene" pentru dezvoltarea învăţămîntului şi gîndirii pedagogice din Transilvania. Noi credem că proiectul de prospect trebuie să dezvăluie activitatea depusă de reprezentanţii „şcolii ardelene" pentru luminarea poporului şi dragostea lor pentru popor.

Acest capitol trebuie să se ocupe, în primul rînd, de procesul de formare la români a unei pături culte, proces care a început încă înainte de organizarea şcolilor greco-catolice din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea. Fără existenţa acestei pături intelectuale nici nu se poate concepe mişcarea culturală şi trezirea conştiinţei naţionale din secolul al XVIII-lea. In formarea acestei intelectualităţi, un rol deosebit de important l-au avut în primele decenii ale secolului al XVIII-lea şcolile catolice din Transilvania. După decăderea şcolilor calvine, aceste şcoli au cuprins mulţi elevi români. Se urmărea prin aceasta, fără îndoială, să se întărească şi actul unirii cu biserica romano-catolică. Astfel, în gimnaziul din Cluj şi-au făcut studiile mulţi dintre intelectualii care au jucat în secolul al XVIII-lea un rol important în viaţa politică şi culturală a românilor din Transilvania. Aici au studiat şi unii dintre episcopii greco-catolici, ca Inocenţiu Micu-Klein, Petru Aaron, Grigore Maior, I. Bobb etc. De asemenea, şcolile catolice din Braşov, Sibiu, Alba Iulia, gimnaziul piarist din Bistriţa, au avut mulţi elevi români. Şcolile din Braşov şi Sibiu au avut mulţi elevi şi din Ţara Românească şi au fost bine văzute şi sprijinite de către Constantin Brîncoveanu. Boierii din Principate îşi trimiteau copiii la aceste şcoli ca să înveţe acolo limba latină şi limba germană [2].

Proiectul de prospect nu menţionează nici trimiterea unor tineri români ca bursieri la Roma şi Viena. Influenţa pozitivă asupra mişcării culturale româneşti din Transilvania a studiilor întreprinse de către aceşti tineri nu poate fi trecută cu vederea în prospect. De asemenea, nu se menţionează înfiinţarea, pe etape, a şcolilor de la Blaj. Blajul devine, în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, un important centru şcolar.

Desigur că în ridicarea culturală a românilor din Transilvania un rol important l-au jucat şcolile triviale, precum şi şcolile şi cursurile pentru pregătirea învăţătorilor — de care aminteşte şi proiectul de prospect. In 1765 se ţin în evidenţă la Blaj 55 de astfel de şcoli de pe teritoriul Transilvaniei. De asemenea, la mijlocul secolului al XVIII-lea se vorbeşte de existenţa unor şcoli triviale la Tg. Mureş şi în alte trei sate din scaunul Mureşului [3], precum şi în jurul Făgăraşului. Probabil, ele au existat şi

---

2 Offerunt contermini nostri Valachi et Moldavi Bojerones, seu Magnates, florem juventutis Societatis Coronensis, ut litteris, moribus, germanico et latino idiomate imbuantur. (Archiva curţii imperiale din Viena, mss. 12.115, citat după I. Toth Zoltán: Az erdélyi román nacionalizmus elsö százada) 1692-1792, Budapest 1946, p. 56.

3 *Tr. Popa*: Inceputul şcolii româneşti în vechiul Scaun al Murăşului.

în alte părți. Dintre școlile și cursurile pentru pregătirea învățătorilor merită să fie amintită școala normală de la Blaj, care în curînd a fost atît de populată de elevi încît a fost declarată „școală principală" (schola principalis) [4]. La Sibiu, pe lîngă școala normală, începînd din anul 1786 a funcționat un curs de pregătire a învățătorilor pentru școlile ortodoxe [5].

Proiectul de prospect nu menționează că, pe lîngă școlile greco-catolice, mai ales în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, se dezvoltă și școlile ortodoxe, chiar dacă acestea dispuneau de posibilități materiale mult mai modeste. Episcopul Nichitici — într-o dare de seamă din anul 1785 — amintește de existența unor școli ortodoxe la Brașov, Făgăraș, Rășinari, Sibiu, Alba Iulia, Orăștie și arată că ar mai trebui înființate astfel de școli și la Zlatna, Abrud, Turda și alte localități [6]. Director al școlilor ortodoxe a fost numit D. Eustatievici.

Pentru școliie ortodoxe se tipăresc manuale după model austriac în două limbi (română și germană), de exemplu: „Ducere de mînă către cinste și dreptate..." [7] și „Carte trebuincioasă pentru dascălii școalelor de jos rumînești neunite, Viena 1785 (textul și titlul în l. română și germană) [8].

★

IV. În cadrul temei: *„Procesul instructiv-educativ și gîndirea pedagogică de la 1918 pînă la 1944"* proiectul de prospect se ocupă de unele aspecte ale luptei P.C.R. pentru instruirea maselor muncitoare și pentru îndrumarea tineretului și cadrelor didactice în lupta lor împotriva politicii culturale a guvernului burghezo-moșieresc.

Considerăm însă că această problemă deosebit de importantă este rezolvată unilateral. Proiectul de prospect, ca de altfel și lucrările apărute pînă în prezent cu această temă, se ocupă mai ales de lupta P.C.R. pentru demascarea politicii guvernelor burghezo-moșierești în domeniul învățămîntului și neglijează faptul că P.C.R. a trasat, în același timp, și căile rezolvării cu adevărat democrate a problemelor de învățămînt, elaborînd un program pozitiv de luptă pentru îmbunătățirea condițiilor instruirii maselor muncitoare. Socotim că proiectul de prospect ar trebui să se ocupe, în primul rînd, de acest aspect al activității partidului, de revendicările programatice ale P.C.R.

În cele ce urmează, ne vom referi la cîteva aspecte ale luptei P.C.R. în domeniul învățămîntului la începutul perioadei de care se ocupă capitolul de mai sus.

Subliniind că lupta revoluționară este hotărîtoare pentru transformarea societății și că schimba ea radicală a învățămîntului nu este posibilă decît o dată cu răsturnarea societății capitaliste, mișcarea muncitorească revoluționară din țara noastră și-a formulat revendicările sale programatice de luptă pentru lărgirea învățămîntului și pentru îmbunătățirea condițiilor de instruire a maselor muncitoare. Aceste revendicări, în primii ani de care ne ocupăm, au un caracter larg-democratic, unele din ele fiind înscrise și în programele mișcării muncitorești din țara noastră încă din primele decenii ale organizării sale. Acest program de luptă cuprindea cerințe ca: învățămînt obligatoriu și gratuit pînă la 18 ani; comunele să întrețină pe elevi cu hrană, îmbrăcăminte și cărți; înființarea de grădini de copii; întreținerea de către comună și stat a copiilor peste 18 ani lipsiți de mijloace, care au dovedit calități deosebite pentru desăvîrșirea studiilor conform aptitudinilor lor; excluderea din școală a învățămîntului religios; etatizarea școlilor confesionale [9].

---

[4] În 1783 au studiat la această școală în cele două grupe de elevi: 58, respectiv 45 elevi, (după Arhiva ardeleană din Budapesta, mss. 137/1784), (după I. Toth Zoltán — opera citată).

[5] *I. Lupaș:* Cea mai veche școală normală din Romînia întregită.

[6] Arhiva transilvăneană din Budapesta, mss. 977 din 1786, citat după I. Toth Zoltán, opera citată, pag. 316.

[7] Apare la Viena în 1777 — vezi *I. Bianu* și *N. Hodoș*. Biblioteca românească veche, nr. 409 — pag. 222.

[8] Biblioteca românească veche nr. 485 — pag. 302. În elaborarea observațiilor cu privire la acest capitol am folosit și lucrarea istoricului maghiar: I. Toth Zoltán: Az erdélyi román nacionalizmus elsö százada (1697-1797) Budapest 1946.

[9] Din programul electoral al Partidului Socialist din anii 1919-1920. Vezi „Social-democrația" din 7 septembrie 1919.

Acest program avînd un caracter general-democratic avea, totodată, și o altă calitate: era programul proletariatului. De aceea, prin conținutul lui reprezenta propunerile cele mai progresiste din cîte se făcuseră pînă atunci de către elementele democrate ale societății românești. Aceste revendicări nu constituiau scopul final al proletariatului, ci o treaptă spre înfăptuirea unei democrații de tip superior, a orînduirii socialiste. În cadrul luptei pe care au dus-o grupurile comuniste împotriva oportunismului și reformismului, pentru afilierea la Internaționala Comunistă și pentru crearea Partidului Comunist din România, se produce o clarificare de pe poziții marxist-leniniste și a problemelor privind învățămîntul și educația tinerei generații. O influență directă au exercitat în această privință cuvîntările și scrierile lui V. I. Lenin cu privire la problemele de învățămînt și educație, tezele și rezoluțiile Internaționalei a III-a și ale Internaționalei Comuniste a Tineretului, publicate și dezbătute în presa de partid din acea perioadă, precum și exemplul transformărilor socialiste ale școlii sovietice.

Considerăm că proiectul de prospect trebuie să menționeze, în mod deosebit, influența ideilor leniniste cu privire la învățămînt și educație din Cuvîntarea rostită de V. I. Lenin la cel de-al III-lea Congres al Uniunilor Tineretului Comunist din Rusia (1920) [10].

În spiritul acestei cuvîntări, tineretul muncitor din țara noastră este îndrumat să-și însușească știința, să se instruiască sfărîmînd astfel monopolul burgheziei asupra științei „cel mai rușinos (monopol) pus de burghezie în lupta dusă de ea contra adevărului și a progresului". În presa de partid din această perioadă se arată că instruirea tineretului muncitor este importantă nu numai spre a-l face să înțeleagă rolul lui de proletar și de a-l pregăti pentru lupta împotriva capitalului, dar și pentru „ a forma din fiecare muncitor un stîlp, o piatră de hotar pe care se va clădi alcătuirea viitoarei lumi. Chestiunea aceasta este de o importanță covîrșitoare și evenimentele din Rusia ne-au arătat-o destul de lămurit" [11].

Semnificativă este în această privință și concluzia pe care o trage ziarul „Ialșul socialist" atunci cînd comentează cuvîntarea lui V. I. Lenin mai sus amintită: „Iată așa dar cum trebuie înțeleasă cultura proletară sau educația comunistă, pe care n-o putem dezvolta fără cunoașterea valorilor culturale la care omul a ajuns pînă în prezent. Iată importanța cultivării maselor" [12]. În acest sens se duce o acțiune de culturalizare și de către organizațiile de tineret și sindicale, organizîndu-se școli socialiste, cercuri de lectură, conferințe, teatre muncitorești etc. [13].

Realizările școlii sovietice sînt urmărite cu entuziasm, publicațiile de partid și cele progresiste publicînd în mod regulat articole documentate, competente și multe știri cu privire la aceste realizări.

Trecerea mișcării muncitorești din țara noastră pe poziții marxist-leniniste se vede clar și din felul cum sînt formulate în „raportul de afiliere la Internaționala a III-a" — publicat în ziarul „Socialismul" din 7 mai 1921 — tezele programatice cu privire la învățămînt: „instrucția obligatorie completă și gratuită a tineretului de ambele sexe pe seama comunei, opera educativă în toate ramurile sale, trebuie să aibă drept scop să asigure persoanei umane dezvoltare fizică și intelectuală desăvîrșită și să pregătească generația tînără să participe la marea operă de dezvoltare a științelor, artelor, literaturii în toată libertatea, dînd astfel putința tuturor talentelor și geniilor să se afirme ca forțe creatoare".

După cum se vede, în această teză, pe lîngă revendicările general-democratice, apare principiul marxist-leninist despre scopul fundamental al educației comuniste — anume, dezvoltarea multilaterală a persoanei umane, care se realizează în condițiile societății socialiste.

---

[10] Cuvîntarea lui V. I. Lenin rostită la cel de-al III-lea Congres al Uniunilor Tineretului Comunist din Rusia (1920) a apărut în presa de partid și a fost comentată într-o serie de articole din „Tineretul socialist" din 15 iunie 1921, 15 aprilie 1923: „Lupta socialistă" în 9 numere consecutive (între 9 oct. 1921-10 dec. 1921); „Ialșul socialist" (30 iulie 1922).

[11] „Tineretul socialist" 15 oct. 1921.

[12] „Ialșul socialist" din 30 iulie 1922.

[13] „Tineretul socialist" (din 11 sept. 1921) arată că într-o astfel de școală — școala c. f. r. — se predau 4 cursuri: economia politică, istoria universală, istoria socialismului și igiena.

Cu ocazia discutării reformei învăţămîntului primar-normal din 1924, Partidul Comunist din Romînia nu numai că a combătut această reformă dezvăluind caracterul ei reacţionar şi demagogic, dar i-a opus şi principiile unei reforme a învăţămîntului inspirată din principiile „şcolii unice a muncii" din Uniunea Sovietică [14]. Acest proiect de reformă elaborat de P.C.R. cuprindea principiile înaintate, revoluţionare ale şcolii sovietice din primii ani ai existenţei ei, aşa cum au fost ele formulate în „Declaraţia" şi „Regulamentul şcolii unice a muncii" — inclusiv acelea greşite, care au fost combătute şi înlăturate mai tîrziu de către P.C.U.S.

Acest proiect de reformă propunea următoarele principii: 1. *şcoală unitară, egală şi complet gratuită* pentru toţi copiii între 7 şi 17 ani; 2. *şcoală unitară a muncii* (*baza învăţămîntului este munca*); 3. şcoală laică; 4. auto-conducerea elevilor; 5. coeducaţia.

Formulînd aceste principii, P.C.R. arată că, fără îndoială, în condiţiile regimului burghezo-moşieresc ele nu pot fi aplicate, dar ele reprezintă „şcoala nouă, singura şcoală nouă pe care noi trebuie s-o cerem şi s-o construim" [15].

După ilegalizarea lui, Partidul Comunist din Romînia susţine cu tărie revendicările democratice în problemele învăţămîntului, folosind în afara activităţii sale proprii — desfăşurată în grelele condiţii ale ilegalităţii —, toate căile legale posibile: organizaţii sindicale, studenţeşti, Blocul muncitoresc-ţărănesc [16] etc.

Pe baza acestor revendicări generale, P.C.R. a mobilizat masele muncitoare şi cadrele didactice la luptă pentru democratizarea învăţămîntului. Aceste revendicări au căpătat o deosebită semnificaţie în perioada luptelor revoluţionare care au urmat în timpul crizei economice din anii 1929-1933.

Socotim că este o sarcină importantă a autorilor proiectului de prospect să scoată în evidenţă tezele programatice ale P.C.R. în domeniul învăţămîntului şi pentru perioadele următoare — de care nu ne-am ocupat aici — prin aprofundarea documentelor de partid.

Proiectul de prospect menţionează lupta învăţătorilor şi profesorilor pentru drepturile lor profesionale şi pentru îmbunătăţirea situaţiei lor materiale. În legătură cu aceasta găsim următoarea formulare: „rolul jucat în această privinţă de Asociaţia generală a învăţătorilor din Romînia şi de Federaţia corpului didactic din Romînia" Această formulare este obiectivistă, întrucît nu arată în ce a constat acest „rol". Or, se ştie că, atît „Asociaţia învăţătorilor din Romînia" cît şi „Federaţia corpului didactic", prin orientarea dată de către conducătorii lor au avut un rol trădător, deoarece au frînat lupta cadrelor didactice pentru drepturile lor şi pentru un învăţămînt democratic, îndreptînd-o spre calea memoriilor fără rezultate, spre manifestări şovine şi antimuncitoreşti. Această poziţie a conducătorilor asociaţiilor a fost demascată de nenumărate ori de către P.C.R. Încă din timpul mişcărilor revendicative ale cadrelor didactice din anii 1920-1923, P.C.R. a arătat că aceste mişcări nu au putut da rezultatele dorite, deoarece „organizaţiile actuale ale muncitorilor din învăţămînt, sînt nişte cercuri de cotizanţi, lipsite de iniţiativă şi activitate şi ele au în conducerea lor elemente care le paralizează lupta, o sabotează, descurajînd şi îndepărtînd elementele cinstite, care ar putea duce o luptă susţinută" [17].

---

[14] „Socialismul", 11 martie 1923 şi 13 februarie 1924.

[15] Idem, 13 februarie 1924.

[16] Iată ce cuprinde „Programul Blocului Democratic Muncitoresc Ţărănesc, cu privire la şcoală şi cultură („Facla" din 25 nov. 1925): „...1. Încurajarea de către comună şi judeţ a şcolilor primare, secundare, de meserii etc... precum şi a şcolilor minoritare, punîndu-le la dispoziţie (cînd statul nu-şi face datoria) clădiri, terenuri de gimnastică, mijloace de învăţămînt etc. 2. Susţinerea copiilor săraci cu obiecte de şcoală, îmbrăcăminte şi încălţăminte, alimente, aceasta indiferent de naţionalităţi. 3. Înlesnirea apropierii şcolii de masele populare, prin formarea comitetelor şcolare alese de către toţi locuitorii peste 18 ani, pentru îngrijirea bunului mers al şcolii. 4. Învăţătorii şi profesorii să fie aleşi. 5. Căminuri pentru ucenicii şi studenţii nevoiaşi şi recomandaţi de asociaţiile studenţeşti. 6. Grădini de copii organizate după metodele cele mai moderne. 7. Asigurarea frecventării şcolii pentru copii pînă la vîrsta de 14 ani şi acordarea de burse pentru copiii cu aptitudini, pentru a-şi dezvolta capacităţile în şcoli şi instituţii superioare".

[17] „Socialismul" 26 ianuarie 1924.

În acelaşi timp, P.C.R. orientează cadrele didactice spre o mişcare organizată pe baze revoluţionare şi le îndeamnă să creeze un sindicat al muncitorilor din învăţământ, care să lupte alături de celelalte organizaţii sindicale ale proletariatului din ţară şi din toată lumea.

În timpul crizei din anii 1929-1933 P.C.R. a demascat de multe ori rolul trădător, contrarevoluţionar, al conducătorilor asociaţiilor învăţătorilor şi profesorilor, ca şi pe acela al conducătorilor „Federaţiei corpului didactic". Concludentă, în această privinţă, este următoarea caracterizare făcută de Scînteia ilegală [18] cu ocazia unui congres al cadrelor didactice: „Discursurile, moţiunea votată, ca şi întreaga lor activitate în afară de congres, vădesc sforţarea conducătorilor de a reţine masele de la luptă şi astfel guvernul burgheziei şi moşierilor să poată proceda la lovirea necruţătoare a învăţătorilor şi profesorilor săraci..."; mai departe se arată: „conducătorii trădători trebuie înlocuiţi prin conducători aleşi din masa învăţătorilor şi profesorilor săraci, hotărîţi la luptă" [19].

În acelaşi timp, P.C.R. trasează cadrelor didactice un program revendicativ de luptă pentru drepturile lor materiale şi profesionale, legînd aceste revendicări de luptă revoluţionară împotriva teroarei fasciste şi a stării de asediu, de lupta împotriva pregătirii războiului imperialist.

Încheind observaţiile noastre, considerăm că ele s-au referit numai la unele aspecte ale unor teme de mare importanţă pentru viitorul manual şi, tocmai din această cauză, ar fi binevenită şi contribuţia altor cercetători din domeniul pedagogiei şi al istoriei patriei noastre.

[18] „Scînteia" (ilegală), anul III, aprilie 1933.
[19] Ibidem.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

OBSERVAŢII ASUPRA MANUALULUI DE ISTORIE A LITERATURII ROMÎNE PENTRU CLASA a IX-a — 1956

Faţă de manualele de Istorie a literaturii romîne pentru clasele a VIII-a şi a IX-a critica a adoptat atitudini diferite, variind de la apologie [1,2] la negaţie [3,4].

Această divergenţă de păreri se explică în parte şi prin caracterul lor ambiguu: manuale şcolare şi tratate de istorie literară destinate marelui public.

Cei mai mulţi critici le-au comentat pe baza criteriului pedagogic, sezisînd unele lipsuri importante [5].

Dacă s-a contestat valoarea didactică a acestor manuale, s-a subliniat în schimb în unanimitate „înaltul lor nivel ştiinţific". Obiecţiile de acest ordin au fost puţine şi de detaliu. Demne de remarcat ar fi numai observaţiile lui Simion Bărbulescu [6], referitoare la cîteva lacune în tratarea Junimii, şi ale lui Silvian Iosifescu asupra interpretării sociologiste a operei lui N. T. Orăşanu şi a poeţilor Contemporanului.[7]

Fără să contestăm progresul ştiinţific realizat în general de prima istorie a literaturii romîne în care se reconsideră moştenirea noastră literară pe baza teoriei marxist-leniniste, ne propunem să semnalăm unele interpretări depăşite şi erori de documentare pe care le conţine.

Cercetarea noastră se va limita la manualul de istorie a literaturii romîne pentru clasa a IX-a, ediţia 1956.

La data elaborării manualelor de istorie a literaturii romîne, în 1954, estetica marxist-leninistă era viciată de o serie de dogme, care au frînat într-o bună măsură dezvoltarea literaturii.

Editorialul „In legătură cu problema tipicului în literatură şi artă", apărut în revista „Kommunist" nr. 18 din 1955, respinge aceste formule scolastice care falsificau teoria marxistă şi expune punctul de vedere al P.C.U.S. asupra problemelor de literatură şi artă. [8]

Principiul caracterului de clasă al literaturii şi artei, formulat de Marx şi dezvoltat de V. I. Lenin în articolul „Organizaţia de partid şi literatura de partid" din 1905, prezintă o importanţă capitală pentru estetica materialistă. Uneori însă, partinitatea a fost înţeleasă ca o categorie universală, independentă de condiţiile concret-istorice de creaţie ale artistului.

Datorită acestei interpretări dogmatice, unii din clasicii noştri sînt criticaţi că nu s-au situat pe poziţia politică

---

[1] G. Ivaşcu, **Istoria literaturii romîne pentru clasele a VIII-a şi a IX-a,** Gazeta Literară, II, 36, 1955.

[2] Silvian Iosifescu, V. Mîndra, M. Iordan, **Un îndreptar preţios în studiul literaturii romîne** (Manualele de Istoria literaturii romîne pentru clasele a VIII-a şi a IX-a) — Lupta de clasă, XXXV, 9, 1955, pag. 107—119.

[3] I. Popescu, **Cîteva observaţii asupra manualelor de istoria literaturii romîne pentru învăţămîntul mediu,** Limba romînă, IV, 4, 1955, pag. 57—68.

[4] D. Şandru, **în legătură cu manualul de istoria literaturii romîne pentru clasa a VIII-a,** Revista de pedagogie, V, 9, 1956, pag. 79—87.

[5] I. Popescu, lucr. cit., pag. 63, D. Şandru, lucr. cit., pag. 87.

[6] **în legătură cu unele probleme ridicate de manualul de istoria literaturii romîne pentru clasa a IX-a** — Gazeta literară, II, 40, 1955.

[7] **Probleme actuale în cercetarea moştenirii literare** — Lupta de clasă, XXXVII, 1, 1957, pag. 38—54.

[8] Acest articol a fost publicat şi în broşură în Mica bibliotecă critică, E.S.P.L.A., nr. 39, 1956, sub titlul **Cu privire la problema tipicului în literatură şi artă.**

actuală, sau se descoperă spirit de partid la scriitorii care nu l-au posedat ori nu l-au manifestat consecvent.

În această privință, articolul din „Kommunist" e categoric, precizînd că în creația artistică concepțiile politice ale autorilor nu se manifestă atît de direct ca în filozofie sau în alte științe sociale. „Se întîmplă chiar ca un artist să creeze opere a căror însemnătate obiectivă să vină în contradicție cu concepțiile și simpatiile sale politice... O abordare concretă a studiului fenomenelor literaturii și artei arată că concepția despre lume a artiștilor este cît se poate de contradictorie și aceasta nu se poate să nu influențeze creația lor..." [9]

Acesta fiind criteriul just de valorificare a moștenirii literare, nu li se poate imputa scriitorilor din trecut lipsa unei concepții marxiste despre societate, cum se procedează în manualul de istorie a literaturii romîne pentru clasa a IX-a, pag. 221: **Criticînd cu vehemență orînduirea socială a vremii, el (Caragiale) nu reușește să pătrundă pînă în adîncime cauzele nedreptăților, să descopere temeiurile luptei de clasă și, mai ales, să înțeleagă singura cale de urmat pentru construirea acelei societăți mai bune: lupta revoluționară a maselor.**

Aceeași interpretare atemporală se aplică și operei lui Ion Slavici, spre a nu cita decît două cazuri: **Asemenea păreri, profund greșite, ignorau faptul că, în condițiile societății împărțite în clase antagoniste, sursa oricărei averi o constituie exploatarea sîngeroasă a păturilor asuprite. Alunecarea în această greșeală l-a făcut pe Slavici să nu urmărească în mod consecvent înăsprirea treptată a luptei dintre pătura înstărită și cea săracă a țărănimii. De aceea nici conflictul unora dintre nuvele nu se încheagă în focul acestei lupte, iar eroii, deși se simt în anumite momente dușmani, sfîrșesc cîteodată prin a se împăcat.** (Manual, pag. 247).

Alteori deformarea antiistoristă rezidă în acuzarea personajelor literare din trecut că ignorează mentalitatea prezentă. **Lefter Popescu** (din nuvela „Două loturi") **este zugrăvit ca un ins care năzuiește să se smulgă din cătușele unei nedrepte alcătuiri sociale, dar e incapabil să se revolte, să acționeze conștient în direcția aceasta** (Manual, pag. 215).

Dar Lefter Popescu nu e dușmanul orînduirii burgheze, ci aspiră la parvenire și acționează conștient în acest scop, evident, nu prin luptă de clasă. Să-l tratăm deci pe Lefter Popescu așa cum l-a creat Caragiale, nu cum am dori să fie.

Prejudecata că orice artist se caracterizează printr-un spirit de clasă net și invariabil, constituie un alt aspect al dogmatismului. Acest punct de vedere se reflectă în manual, în special în reconsiderarea lui Coșbuc.

Astfel, pe baza unor poezii de o rară forță mobilizatoare împotriva exploatatorilor țărănimii, ca „Noi vrem pămînt", „Doină", „In oppressores", „Pentru libertate", „Oltenii lui Tudor", „Tricolorul", „Hora" etc. s-a generalizat, atribuindu-se lui Coșbuc o atitudine socială constantă. Pornindu-se de la această premisă falsă, s-a denaturat sensul unor poezii, ca să poată fi încadrate în schemele prestabilite.

Reproducem cîteva pasaje ilustrative din manual:

În poeme ca „Străjerul", „Nebuna", „Numai una", „Rada", poetul dezvăluie conflicte din viața satului și-și ridică glasul împotriva exploatatorilor, vinovați de suferințele oamenilor din popor... Față de chiaburime nutrește o față ostilitate (pag. 260).

Considerațiile de mai sus nu corespund decît poeziilor „Străjerul" și „Nebuna", care de altfel nici nu excelează ca realizare artistică. In poezia „Numai una" un flăcău bogat își mărturisește dragostea pentru o fată săracă de o frumusețe deosebită. Diferențierea socială dintre îndrăgostiți, agitată de familia lui, rămîne fără rezultat. Coșbuc privește cu aceeași simpatie pe amîndoi tinerii. Teza urei de clasă își găsește și mai puțin sprijin în idila „Rada".

Poezia „Politică" este interpretată eronat. Fata din această idilă nutrește o dragoste sinceră, dar rezervată pentru un flăcău. Ca s-o decidă să-și manifeste dragostea, acesta recurge la un tertip; o învinuiește de indiferență, determinată de averea ei și afișează o totală nepăsare față de ea. Cînd fata care-l iubește plînge, el îi mărturisește că totul

[9] Citat din broșura **Cu privire la problema tipicului în literatură și artă**, pag. 23, 28.

n-a fost decît o „glumă", o „politică" a lui. Așadar, din această poezie nu rezultă că fata crede că merită să fie iubită din pricina averii ei și nici că lumea despărțită în clase își pune o pecete puternică pe viața și pe sentimentele eroilor, cum se afirmă în manual, la pag. 270. Deosebirea de categorie socială, pusă în discuție glumind, nu „răspicat" — cum pretinde manualul — nu influențează natura relațiilor dintre ei.

Poezia „Dușmancele" înfățișează iubirea reciprocă dintre o fată săracă și Lisandru, feciorul înstărit al preotesei. De același flăcău este îndrăgostită și Leana, o fată urîtă dar bogată. Conflictul dintre cele două fete este alimentat și de diferența de stare materială dintre ele. Totuși, manevrele Leanei, bazate pe bogăția ei, nu pot clinti sentimentul de dragoste al rivalei, iar considerentele de avere nu intervin deloc în dragostea dintre Lisandru și fata săracă.

Concluzia tranșantă a manualului, după care caracterele personajelor apar determinate de condițiile lor de clasă (pag. 271) nu se justifică.

Poezia erotică a lui Coșbuc nu poate fi invocată în favoarea tezei partinității acestuia. Cu toate că simpatia scriitorului se îndreaptă, în mod vădit, către cei săraci, în poeziile sale iubirea triumfă întotdeauna și împotriva oricăror obstacole.

După cum se constată, denaturarea realităților, în vederea confirmării unor dogme, prejudiciază procesului de reconsiderare a literaturii.

Sporadic, se surprinde în manual și concepția sociologistă, în special sub forma supraestimării unor opere literare exclusiv pentru valoarea lor tematică, producții literare considerate ca nerealizate de însăși autorii lor. Astfel, manualul analizează minutios poeziile „Viața" (pag. 94—95), „Icoană și privaz" (pag. 137—138) și o altă poezie postumă fără titlu (pag. 138) de Eminescu.

Simplificarea dogmatică alterează în parte și interpretarea operei lui Delavrancea: Mare avocat și om politic, membru în diferite guvernări, Delavrancea a fost atras în sfera politicianismului burghez. Acest fapt a făcut ca și în creația sa literară să apară influențe ale ideologiei claselor stăpînitoare. De altfel, încă de timpuriu, în unele nuvele („Zobie", „Milogul", „Trubadurul" etc.) Delavrancea tratează cazuri patologice izolate, fără semnificație socială, alunecînd pe panta naturalismului (Manual, pag. 309).

Acest citat conține contradicții. În prima parte a lui se stabilește o dependență mecanică între atitudinea politică a lui Delavrancea și creația sa literară. Naturalismul operei lui este explicat prin lansarea sa în politică alături de partidele burgheze. Imediat, însă, manualul se dezice, afirmînd că nuvelele naturaliste „Zobie", „Milogul" și „Trubadurul" au fost scrise de altfel, încă de timpuriu, adică înainte de angajarea scriitorului în politică. Într-adevăr, aceste nuvele au fost publicate în 1887, iar cariera politică a lui Delavrancea începe din 1892, cînd este ales deputat liberal.

Realitatea este însă mai complexă decît presupune manualul. Operele cele mai progresiste ale lui Delavrancea aparțin perioadei de apogeu politic. Atunci apar avîntatele drame istorice: „Apus de soare", „Viforul" și „Luceafărul", comedia de virulentă critică socială „Hagi-Tudose", strălucitele pledoarii pentru folclor: „Estetica poeziei populare", „Doina" etc.

Nu numai că opera literară a lui Delavrancea nu concordă în general cu activitatea sa politică, ci ea ilustrează mai de grabă teza opusă, anume că: Se întîmplă chiar ca un artist să creeze opere a căror însemnătate obiectivă să fie în contradicție cu concepțiile și simpatiile sale politice. („Cu privire la problema tipicului în literatură și artă", pag. 23).

Vom semnala, în continuare, o serie de erori, contradicții și inadvertențe de ordin documentar.

Analizîndu-se nuvela „Comoara" de Ion Slavici, se spune: Cerînd ajutorul unui comisar de poliție, apoi al unui subprefect, Dutu nu numai că nu-și poate salva ultimii bani, care încă nu-i fuseseră smulși de escroci, dar se vede jefuit de însuși „stîlpii" ordinei de stat burgheze (pag. 247).

Afirmația din manual este inexactă, deoarece acțiunea nuvelei se bazează tocmai pe teama lui Dutu, personajul principal, față de autorități, care i-ar putea lua comoara găsită. Apoi, „comisarul de poliție" nu este decît un escroc travestit în comisar. Achil Pampiot, complice cu Tereza Bodoni, Costică și verișoarele

acestuia, în casa cărora i se fură lui Duţu, banii.

Cînd Tereza îl ameninţă pe Duţu cu intervenţia poliţiei, el răspunde îngrozit:

— „Cocoană, am avut în portofel peste zece mii de lei; lasă-mă să plec şi apoi cheamă poliţia, c-o să-i găsească. Ţi-i las toţi: ai dumitale să fie!"

Apariţia falsului comisar de poliţie îl face pe Duţu să spună:

— „Nimic nu e... Uite, ne-am înţeles. Nu mai e nevoie de comisar..." (Slavici, Opere, E.S.P.L.A., I, 1952, pag. 365).

La subprefect Duţu ajunge tot forţat. E denunţat de Stanca, soţia lui, care crede că a săvîrşit o crimă. Primarul îl arestează şi-l înaintează subprefectului.

Din cele citate reiese clar că Duţu nu recurge nici la serviciile falsului comisar de poliţie, nici la ale subprefectului, ci ajunge în contact cu ei fără voia lui.

Aceste greşeli au fost copiate în manual direct din prefaţa volumului I al operelor lui Slavici, care conţine această interpretare eronată a nuvelei. (E S P.L.A., 1952, pag. 24).

In analiza nuvelei „Budulea Taichii" **se arată: Rînd pe rînd, Clăiţă îşi mărită fetele cu dascăli şi preoţi"...** (Manual, pag. 252).

Clăiţă nu şi-a măritat toate fetele, ci numai patru dintre ele, iar a doua, Livia, s-a căsătorit cu Indrea lui Buduc, agricultor, deci nici dascăl, nici preot.

Tot în capitolul dedicat lui Slavici, **se spune: Slavici nu a demascat însă exploatarea chiaburească în toate nuvelele sale cu aceeaşi ascuţime ca în „Vatra părăsită" sau în „Pădureanca". Dimpotrivă, în unele nuvele, de exemplu în „Gura satului", „La crucea din sat", „Vecinii" se strecoară şi ideea că bogăţia a fost obţinută „pe muncite, pe chibzuite"...** (Manual, pag. 247).

Trebuie să adăugăm că ideea îmbogăţirii pe căi oneste se explică şi în nuvela „Pădureanca" exact prin termenii citaţi de manual ca fiind caracteristici numai pentru alte nuvele: „Busuioc însă, bogătoiul, era om care ştia ce voieşte. Pe vrute, pe muncite, pe chibuzite *, el ajunge gospodar ce ară cu patru pluguri..." (Pădureanca, Slavici, Opere, I, E.S.P.L.A., 1953, pag. 210).

De aceea, nici conflictul unora dintre nuvele nu se încheagă în focul acestei lupte, iar eroii, deşi se simt în anumite momente duşmani, sfîrşesc cîteodată prin a se împăca. (Manual, pag. 247).

Nu numai „în unele nuvele" şi „cîteodată", dar chiar în cele indicate de manual ca cele mai reprezentative pentru antagonismul de clasă, în „Vatra părăsită" şi „Pădureanca", deznodămîntul acţiunii contrazice principiul luptei de clasă.

În „Vatra părăsită", ţăranul muncitor Bucur, „cuprins de milă nespusă", sare în valurile torentului să-l salveze pe chiaburul Ghiţă cel „lihnit după avutul altuia", şi mor îmbrăţişaţi. Ei dorm somnul de veci „într-un singur mormînt". (I. Slavici, Nuvele, VI, p. 102).

În „Pădureanca", Iorgovan, feciorul chiaburului Busuioc, îşi dă sufletul în braţele Siminei, fată săracă.

Şofron (nu Sofron ca în manual) **din aceeaşi nuvelă se revoltă pe faţă împotriva „stăpînului"** (Manual, p. 247).

Conflictul dintre argatul Şofron şi Busuioc, stăpînul său, nu izvorăşte din lupta de clasă, cum pretinde manualul, ci din rivalitatea dintre Iorgovan şi Şofron pentru Simina. Şofron e lipsit de conştiinţă de clasă. El nu se consideră exploatat de Busuioc, „nu se revoltă împotriva stăpînului", ci îl ajută în acţiuni cămătăreşti. Chiaburul întîrzie restituirea celor nouă sute de zloţi de argint, ca să-i împiedice căsătoria cu Simina.

In general, interpretarea operei lui Slavici este deformată de tendinţa de a constrînge faptele „să spună mai mult decît au de spus cu adevărat", ca să folosim o expresie a lui Silvian Iosifescu referitoare la analiza comediei „O scrisoare pierdută" [10].

*

Reproducem din manual cîteva pasaje despre Coşbuc, care se contrazic:

Presiunea morală şi materială pe care o exercitau asupra sa clasele exploatatoare nu l-au putut încovoia... (Manual, pag. 261).

Coşbuc se lasă atras pentru cîtva timp, în 1897, în redacţia unei reviste de propagandă monarhistă pentru sate...

* Sublinierea noastră.

[10] Lupta de clasă, XXXVII, 1, 1957, pag. 41.

Coşbuc a publicat cîteva ode închinate regelui... Aceeaşi părere greşită (că îmbunătăţirea nivelului de trai al poporului ar putea veni de la monarhie n.r.) l-a făcut să scrie elogios despre rege în cartea sa închinată războiului de la 1877, „Povestea unei coroane de oţel"... (Manual, pag. 263).

De cînd am venit în Romînia — spune el cu amărăciune într-o postfaţă la volumul „Fire de tort" — am fost silit să mă ocup cu alte lucruri, nu cu poezia, şi de multe ori eram nevoit de mizerie să scriu ode în loc de poeme (Manual, pag. 264).

Rămîne valabilă teza — ilustrată de operă şi confirmată de el însuşi — că n-a avut o atitudine intransigentă în viaţă, că a cedat uneori influenţei claselor exploatatoare.

Tot în manual se arată că „Marile jertfe de sînge ale poporului (în cursul primului război mondial)** îl îndurerează profund (pe Coşbuc)*** şi îl fac să protesteze energic în poezii cum ar fi „Morţi pentru cine?"...

Astfel, în poemul „Vulturul", publicat în februarie 1918, îşi arată făţiş dezaprobarea faţă de război şi cîntă suferinţa poporului îngenunchiat de invadatori (Manual, pag. 265).

Opera lui Coşbuc infirmă această aserţiune a manualului. În principiu, Coşbuc detestă războiul, dar n-a fost un adversar al participării Romîniei la primul război mondial. Atitudinea sa faţă de acest eveniment istoric se degajează din poezia entuziastă şi mobilizatoare „Ridică-te, să scuturi ce te apasă!" [11]

*

Analizînd opera lui Vlahuţă, constatăm din nou o serie de erori şi contradicţii.

Astfel: De asemenea în roman găsim o serie de tipuri caracteristice epocii: politicianul fără scrupule, Veronescu-Prisăcani, cinicul Peruianu, „savantul" care şi-a cucerit reputaţia printr-un volum de versuri dedicat regelui. Romanul „Dan" rămîne interesant şi prin cele două figuri: ziaristul Priboianu şi medicul de plasă Plavăţ. (Manual, pag. 294).

În acest citat întîlnim o confuzie: a lui Peruianu cu Mişu Razi.

Peruianu e un avocat mediocru, bogat, depravat, rigid, ipocrit, rapace. Manifestă faţă de literatura romînă un dispreţ suveran. Pentru el scriitorii romîni „toţi sînt şarlatani". [12]

Mişu Razi e tipul intelectualului superficial, arivist, servil, suficient, perfid. Fecior de bogătaş decăzut, diplomat în ştiinţe politice la Paris, publică lucrarea „O pagină de istorie contemporană", culegere de articole şi discursuri, în care e proslăvit regele. Imediat i se acordă o sinecură, postul de inspector al monumentelor istorice. Mai tîrziu scoate volumul „Augustii miri", care „de la început pînă la sfîrşit e o înjosire de lichea flămîndă şi laşă. [13]

Evident că „savantul" improvizat şi „poetul" servil nu poate fi altul decît acest Mişu Razi, nu Peruianu, cum afirmă manualul.

*

În afară de aceste greşeli de fond, în manual mai întîlnim şi greşeli de tipar, care-i dăunează.

Medicul de plasă din romanul „Dan" se numeşte Pravăţ, nu Plavăţ.

În timpul bătăliei, zadarnic încearcă să oprească domnul pe Hrăman şi Ştefan să nu mai lupte: „Că le zise milostivul: staţi, moşilor, că nu e de voi" (Manual, pag. 317).

În locul citat e vorba de Ştefu, nu de Ştefan: „Aci închiseră ochii postelnicul Ştefu şi pîrcălabul Hrăman. Că le zise milostivul: „Staţi, moşilor, că nu e de voi!" (Delavrancea, Teatru, Biblioteca pentru toţi, E.S.P.L.A., 1951, pag. 63).

Apoi, textul reprodus în manual din „Apus de Soare" este în parte vorbirea directă a lui Ştefan cel Mare — milostivul — deci trebuia ortografiat astfel: „Că le zise milostivul: „Staţi, moşilor, că nu e de voi!"

De asemenea, verbul a opri e construit greşit. Trebuia: „În timpul bătăliei zadarnic încearcă Domnul să oprească pe Hrăman şi Ştefu să mai lupte", deci verbul propoziţiei ultime la forma afirma-

** Paranteza noastră.
*** Ibidem.
[11] Coşbuc, Poezii, II, E.S.P.L.A., 1953, pag. 305—306.
[12] Alex. Vlahuţă, Dan, E.S.P.L.A., Biblioteca pentru toţi, III, pag. 85.
[13] Vlahuţă, op. cit., pag. 139.

tivă, pentru ca sensul ei să fie negativ (Ştefan voia ca aceştia să nu mai lupte).

*

Viciul fundamental al manualului e de ordin pedagogic. Studiul menţionat al profesorului I. Popescu ne dispensează de reluarea acestei probleme.

Deficienţele semnalate îi afectează nu numai valoarea instructivă, ci şi pe cea educativă. Profesorul nu poate şi nici nu trebuie să mascheze insuficienţele cărţii, mai cu seamă că parte din ele sînt sezisate chiar de elevi.

Inexactităţile manualului îl discreditează şi strecoară în conştiinţa elevilor scepticism faţă de valorile culturale în general şi pot duce la superficialitate în munca lor personală. Ieşirea din acest impas nu trebuie să mai întîrzie.

Şcoala are nevoie de manuale de istorie a literaturii romîne cu un conţinut riguros ştiinţific şi accesibil elevilor, cu un volum de cunoştinţe corespunzător numărului de ore afectat acestui obiect, cu analiza operei separată de partea bio-bibliografică, cu materia dozată pe lecţii, redactate într-un stil clar şi precis, o limbă nuanţată şi expresivă, fără abuz de neologisme.

Prof. *GH. TRANDAFIR*

Radu Tudoran: ULTIMA POVESTE

Cînd încă multă vreme după lectura unei cărţi eşti stăpînit, copleşit de emoţii, uluit de dramatismul întîmplărilor povestite, cu greu poţi să încerci o redare, nemaivorbind de o sistematizare a problemelor şi ideilor cuprinse în acea carte.

Într-adevăr, „Ultima poveste" îţi răscoleşte profund sufletul, îţi aduce aminte de nenumăratele nenorociri ale războiului ultim, de oameni haini, hapsîni, dar şi de suflete nobile pentru care eşti în stare să-ţi sacrifici viaţa, îţi aminteşte de romantismul nestăvilit al adolescenţei cînd urzeşti cele mai îndrăzneţe ideaţuri.

Înaltul umanism care străbate romanul, autenticitatea cu care sînt înfăţişate personajele — de la cel mai mic erou al cărţii şi cel mai drag, Uţă-Uţă-Tărăbuţă — şi pînă la eroul matur, Cazimir, te face să crezi că aceşti oameni trebuie să fi existat sau să existe undeva. Scriitorul a zugrăvit în aşa fel această lume — de la mic la mare — a unui sat din timpul războiului, încît este cu neputinţă să nu crezi în existenţa ei. Fără această lume, viaţa ar fi mai săracă. I s-ar răpi omului şi mai ales copilului o comoară, nişte prieteni ingenioşi, tovarăşi de joacă, de suferinţi, bucurii şi de nobile idealuri.

De fapt nu ştii ce să admiri mai întîi în cartea lui Radu Tudoran: construcţia impecabilă a lucrării, stilul care excelează printr-o mare şi fericită simplitate făcînd-o accesibilă omului de rînd şi savantului, copilului şi bătrînului, priceperea în surprinderea psihologiei copiilor sau oamenilor maturi, iscusinţa autorului în diferenţierea personajelor mergînd pînă la alegerea celor mai sugestive imagini pentru a zugrăvi mai bine situaţiile din carte, văzută de ochii unui copil ca Uţă, sau de omul mare, întreg în capacitatea de a percepe lumea şi viaţa, cum este Cazimir de pildă. Totul, de la marea idee a cărţii — umanismul profund, lupta pentru dreptate şi echitate socială — şi pînă la cel mai mic, dar simbolic amănunt, totul face ca romanul lui Radu Tudoran să fie socotit ca o apariţie originală şi valoroasă în literatura noastră pentru copii.

Mulţime de probleme pot fi amintite în legătură cu cartea. Spre exemplu, este foarte interesantă lupta care se dă între Cazimir şi Petruş pentru cucerirea de către unul sau celălalt a copiilor. Dacă la început Cazimir îi atrage cu „poveştile" sale pline de farmec, mai apoi ei fug din lumea închipuirilor ţesute de Cazimir şi se îndreaptă cu nestăpînită curiozitate spre lumea reală, spre născocirile tehnice, cu electricitate, cu maşinării pe care le pune la cale Petruş. Cazimir, rămas singur, cu marea durere că şi-a pierdut prietenii-copii, încearcă să-i atragă cu alte „taine" tehnice, mai complicate. Construieşte pe rînd pentru ei un automobil din rămăşiţele unor motociclete uzate, apoi o sanie cu motor, parcă să-i facă să uite nenorocirile şi suferinţele, încercînd ca lipsurile şi urgia războiului să nu le strice sufletul curat.

Această luptă pentru „supremaţie morală" asupra copiilor, care se dă între Petruş şi Cazimir, este un fericit prilej pentru autor ca să prezinte, cu o pricepere deosebită şi cu o meticulozitate demnă de un tehnician, întreg procesul de construire al automobilului sau al săniei cu motor, reuşind totodată să trezească în

sufletul copilului sentimentul dragostei, al pasiunii chiar, pentru problemele tehnicii, pentru activități practice legate de aceasta, contribuind în acest fel la sprijinirea unei sarcini importante a școlii noastre, realizarea învățămîntului legat de practică și îmbogățirea cunoștințelor copilului cu elemente politehnice. Așa se face că numeroase elemente instructive privind o serie de noțiuni tehnice, se întîlnesc pretutindeni în romanul de față ca și în „Toate pînzele sus", de altfel. Și fără-ndoială, este un mare merit al cărții lui Radu Tudoran faptul că toate aceste noțiuni sînt redate în așa fel încît cunoașterea și înțelegerea lor nu îngreuiază cîtuși de puțin desfășurarea acțiunii, că sînt totdeauna spuse la timpul și locul potrivit, fără să se extindă prea mult. Amintim cunoștințele pe care le capătă cititorul tînăr în legătură cu funcționarea locomotivei, în legătură cu aparatura necesară instalării unui telegraf, alfabetul Morse, conducerea unui automobil, principiile funcționării elicei etc. Și toate acestea sînt realizate cu mijloace încîntătoare din punct de vedere al măiestriei, potrivite posibilităților de percepere ale copiilor.

Cartea strălucește însă prin caracterele de copii înfățișate de Radu Tudoran. El urmărește cu neobișnuită grijă felul în care se formează trăsăturile pozitive de caracter ale copiilor, în acțiunile pe care le întreprind, cum ar fi: contribuția copiilor la salvarea prizonierilor polonezi, fugiți din lagăr, strădania de a elibera, în timpul unui bombardament aerian, pe Cazimir din arestul postului de jandarmi, unde acesta se afla închis etc.

Și în această învolburată viață unde nenorocirile și suferințele războiului își arată fața la tot pasul, în sufletul copiilor „a intrat duhul vremurilor", așa cum spune unul dintre eroii maturi — moș Aron morarul, bunicul lui Trică și Uță.

Cartea surprinde cu o deosebită finețe relațiile dintre Petruș și domnișoara Eleonora, sbuciumul sufletesc al adolescentului, furtunile caracteristice acestei vîrste, naivitatea uneori, mobilitatea reacțiilor, spulberarea primelor sentimente de dragoste ale lui Petruș pentru domnișoara Eleonora, care este rea, ...„e rea Petruș, să știi; e rea ca moartea. E rea ca viscolul care bate iarna și chinuiește copacii!" — cum remarcă Culaie, simțind frămîntările nemărturisite ale prietenului său.

Situații specifice copilăriei, jocul activ al imaginației, dinamismul reacțiilor sufletești, romantismul cuceritor și specific al acestei vîrste, neprevăzutul, ciudățeniile mari și mici în comportarea unora dintre eroi, toate sînt tot atîtea prilejuri de dovedire a iscusinței scriitorului.

Rar se întîlnesc cărți pentru copii în care să fie înfățișați, cu atîta naturalețe ca în „Ultima poveste", oamenii mari cu întreaga lor complexitate și relațiile lor cu viața și preocupările copiilor.

Astfel, Cazimir — un personaj extrem de complex — bun, mare iubitor al celor mici, săvîrșind chiar mici „gă'nării" pentru pofta lui pan Miroslav, cotoiul său, singurul tovarăș în tainica lui pustietate (pînă la prietenia cu copiii), rămîne totuși un exemplu convingător pentru felul cum vor evolua trăsăturile sufletești ale eroilor-copii, prin înaltul său umanism, prin dragostea sa față de copii, față de dreptate și adevăr.

De asemenea, eroi cum ar fi moș Visarion, chiaburul hapsîn; blîndul moș Aron morarul; domnul Aristide — perceptorul, șeful de gară — tatăl lui Petruș, mamă-sa vitregă, toți sînt surprinși în situații caracteristice fizionomiei lor morale; sentimentele cititorului fiind astfel just orientate asupra fiecăruia dintre ei.

Trebuie de asemenea să amintim de tovarășul drag al copiilor și al lui Cazimir, un adevărat personaj în cartea lui Radu Tudoran, cotoiul Miroslav, cam mofturos ce-i drept, care rămîne singur după plecarea lui Cazimir „miorlăind încet, parcă suspinînd, ca și cînd l-ar fi chemat și el pe Cazimir..."

Copiii și tinerii obișnuiesc să-și aleagă în urma lecturii unei cărți, pe unii dintre eroii ei, socotindu-i drept un ideal de urmat în viață. Dacă ne-ar întreba cineva care ar fi idealul ce stăpînește sufletul cititorului tînăr sau copil după lectura acestei cărți, credem că n-am greși răspunzîndu-i cu vorbele lui Uță, cel mai mic erou al romanului, care la un moment dat e întrebat de Cazimir, următoarele:

— Uță, ce-ai vrea tu să fii cînd oi fi mare?

— Om bun! — răspunde copilul — uluitor pentru anii și mintea lui, dar semnificativ și totodată convingător pentru că asemenea răspuns nu putea fi

sugerat decît, bineînțeles de marea bunătate și dragoste pentru copii a lui Cazimir și de bună seamă de spiritul înnoitor al vremurilor noi, acel „duh al vremurilor" care e simțit pînă și de un copil de vîrsta lui Uță-Uță-Tărăbuță.

I. BICĂ

«MUZICUȚA CU SCHIMBĂTOR»
de *NICUȚĂ TĂNASE*

Nicuță Tănase s-a dovedit un priceput cunoscător al psihologiei copilului. Povestirea cu titlul de mai sus constituie, pentru cititorii săi adulți, un argument în plus pe linia formării unei convingeri definitive asupra acestei calități a scriitorului.

Autorul își brodează subiectul pe o temă etică: lupta unui copil pentru a-și opri tatăl să săvîrșească o faptă imorală — să fure.

Acțiunea se petrece într-un cartier din București. Dinu, elev în clasele mari ale unei școli elementare din București, află că tatăl său, Vasile Constantin, este îndemnat de un oarecare nea Sterică să fure. Cum se înserase și tatăl său nu venise încă acasă, Dinu se hotărăște să meargă după el să-l aducă acasă. Îl găsește la un bufet din apropierea casei lor, bînd cu Sterică. Fiind înfierbîntați de băutură și discuții, ei nu-l observă. În schimb, Dinu, le interceptează discuția. Sterică insistă ca tatăl lui Dinu, care era manipulant la un depozit de cherestea, să-l lase să fure niște scînduri de stejar. Acesta îl refuză, apărîndu-se:

„— Nu pot, nene Sterică. Zău nu pot. Eu sînt om cinstit".

Sterică însă insistă mereu. Cînd vede că nu reușește să-l convingă cu toate argumentele sale (.,Lasă, mă Vasile, cinstea, că cu ea mori de foame"!... „Ce-ți cer eu e un mizilic, o bagatea... Greșesc ei oameni mari dar noi...") recurge la șantaj: îi cere să-i restituie banii pe care i-a dat pentru băutură. Cum tatăl lui Dinu nu-i avea, îi cere păsuire. Sterică în loc de răspuns, îl întreabă la ce oră să vie cu camionul pentru a încărca scîndurile. Intimidat și amețit de băutură, tatăl lui Dinu acceptă să-l lase să fure și-i precizează ora:

„— La două'șpe jumate; atunci e șeful depozitului plecat la o ședință".

Din acel moment Dinu nu mai găsește liniștea sufletească. Gîndul că tatăl său o să fure, că el va fi copilul unui tată decăzut, îl obsedează și-i produce vise, halucinații.

Noaptea, bătut de tatăl său care se întoarce beat, Dinu fuge la colegul și prietenul său Chiru, căruia-i destăinuiește „planul" lui Sterică și al tatălui său și împreună hotărîsc să-i împiedice cu orice preț să-l ducă la îndeplinire.

În ziua următoare, la școală, Chiru, șeful tribului „Pană de șoim", organizează o adevărată bandă, cu care va încerca să salveze onoarea lui Dinu, împiedicîndu-l pe Sterică să fure scîndurile.

Planul de acțiune este întocmit după toate regulile unor planuri de aventuri, cu detectivi, agenți necunoscuți, parole, misiunea „X", ora „H" etc. Bineînțeles că pentru reușita „misiunii" era absolut necesar ca „detectivii" să fugă de la ultimile ore de clasă, ceea ce și fac.

Planul „X" intră în acțiune: Rădulescu, unul din „agenți", se strecoară în curtea lui Sterică și demontează maneta de viteză a camionului, dar spre ghinionul lor, șoferul lui Sterică o înlocuiește și mașina pleacă. Nici trucajul „agentei necunoscute" (Ofelia — vara lui Chiru), care se prăvălește în fața mașinii cerînd să fie dusă la spital, nu reușește și mașina lui Sterică gonește spre depozit. Ultima speranță era la șeful bandei, la Chiru, care avea postul instalat la barieră. Dar, după multe peripeții, mașina scapă și de aici și furtul se săvîrșește. La reîntoarcere „banda" însă îi ține calea și de data aceasta lupta e mai crîncenă. „Agentul" Rădulescu, fiu de șofer, reușește să scoată capacele ventilelor de la roțile camionului și astfel mașina rămîne „pe geantă". În timp ce ei se certau cu Sterică și cu șoferul, sosește profesorul lor de limba română. Aici povestirea se întrerupe în mod nefiresc și se continuă apoi cu scena de la tribunal, în care tatăl lui Dinu, Stere și șoferul lui, Culae, apar în boxa acuzaților, iar Dinu și profesorul de limba română, Nicolae Opran, depun mărturie

asupra celor întîmplate. Se rostește sentința: Sterică este condamnat la doi ani închisoare, iar tatăl lui Dinu, acordîndu-i-se circumstanțe atenuante, este condamnat la șase luni. Această sentință îi produce o mare durere atît lui Dinu cît și mamei sale. Pentru a-și ușura durerea, colegii îi fac cadou o muzicuță cu schimbător la fel cu cea pe care Dinu o distrusese, călcînd-o în picioare, la gîndul că tatăl său i-o cumpărase pe bani furați.

Și povestea se încheie cu reflecțiile lui Dinu asupra muzicuței: „Cînd o să vină tata am să fiu vesel. Și am să-i cînt cu muzicuța cu schimbător!"

*

„Și acum cîteva observații asupra calităților educative ale povestirii și asupra valorii pedagogice a cărții.

Povestirea se adresează în primul rînd copiilor și adolescenților. Autorul, priceput cunoscător al sufletului acestor categorii de cititori, a găsit și cele mai adecvate mijloace stilistice pentru a le ancora interesul și a le menține trează curiozitatea de-a lungul filelor: propozițiile scurte, acțiune vie, presărată cu episoade neprevăzute, expresii și clișee stilistice caracteristice romanelor de aventuri, numiri extravagante („agentul nr. 13", „Pană de șoim", „ora H" etc.).

Dar povestirea excelează mai ales prin fecunditatea sa morală, căci Dinu și colegii lui, travestiți pentru cîteva ore în detectivi, sînt preocupați de ideea împiedicării săvîrșirii unui furt. Și această idee nu e generată numai de dorința de aventură specifică vîrstei, ci din conștiința că împiedicînd furtul săvîrșesc o faptă patriotică. Această idee se cristalizează în discuțiile lor.

— „... Dacă fură cherestea, tu știi ce va să zică? Știi ce înseamnă?

— Înseamnă că fură.

— Bine, dar ce fură?

— Cherestea.

— Nu, mă.. bunul poporului! Cheresteaua nu e muzicuță. Știi ce va să zică asta: bunul poporului? E ca o muzicuță care nu e numai a ta, ci și a mea, și a lui Rădulescu și a lui... în sfîrșit, a întregii clase. Și dacă Oprinescu (un coleg al lui Dinu, care-i furase muzicuța n r.), fură muzicuța asta, înseamnă că ne fură pe toți, nu numai pe tine..."

Ca să-l împiedice pe Sterică să fure, copiii se văd nevoiți să-i strice mașina, luîndu-i maneta. Acest fapt îi produce lui Dinu remușcări. Dacă e bine sau nu să strice mașina unui om? Ieșirea din dilemă o face prin raportarea faptei la scop. Și această soluție reflectă de asemenea priceperea autorului de a pune și rezolva o problemă de etică, în așa fel încît micul cititor să învețe ușor, pe nesimțite, principiile morale noi.

Un alt episod bogat în învățăminte morale este acela în care Dinu, cu toată dragostea lui pentru muzicuță, la gîndul că e cumpărată cu bani furați de Sterică, o sfărîmă izbind-o cu sete de pămînt și călcînd-o cu tocul pantofilor. Aceeași tărie o manifestă Dinu și cînd rupe banii primiți de la Sterică.

Dar fecunditatea morală a povestirii se degajă nu numai din acțiunea și episoadele din cuprinsul ei, ci și din reflecțiile pe care eroul principal, Dinu, le face în diferite ocazii: „N-am înjurat de mult, că nu șade bine unui copil să înjure"... „Ce-o să zică lumea cînd ne-o vedea bătîndu-ne? Că asta învățăm la școală?"... „Cel mai uricios lucru e să furi și să minți"... Și aceste judecăți fiind făcute de un copil vor găsi cu siguranță mult mai ușor ecou în sufletul copiilor, decît rostirea lor sentențioasă de către un adult.

In zarea acestei povestiri, întrezărim pe lîngă procesul unei emulații morale a tinerilor eroi și unele îndemnuri la adresa noastră a educatorilor. Parcă autorul, prin limbajul faptelor, ar vrea să ne spună: „Apropiați-vă cu mai mult interes și cu mai multă dragoste de școlari, ca să le puteți cunoaște gîndurile și preocupările. Ei au nevoie de ajutorul vostru, de îndrumarea noastră". Cîți dintre noi am putea să ne mîndrim cu spiritul de observație, cu pătrunderea psihologică și cu dragostea de copii, de care a dat dovadă profesorul Nicolae Opran? Oare nu ne reducem de multe ori și mulți dintre noi activitatea pedagogică la expuneri mai mult sau mai puțin „academice", „ex catedra", expuneri care contribuie, în cel mai fericit caz, la o dezvoltare a dimensiunilor intelectuale ale psihicului, dar care nu contribuie la dezvoltarea sentimentelor morale ale copilului? Iată numai cîteva din întrebările pe care le pune cartea „Muzicuța cu schimbător" educatorilor.

Cartea face un aspru rechizitoriu și părinților din categoria tatălui lui Dinu (și din păcate mai sînt dintre aceștia). Acestora, autorul parcă ar vrea să le

pună întrebarea: „Cum ați putut decădea atît de mult încît copiii voștri trebuie să vă regenereze din punct de vedere moral? Oare nu vă jenează această stare?"

Cu toate bogatele calități literare dar mai ales pedagogice, povestirea „Muzicuța cu schimbător" are și unele scăderi de mică însemnătate.

Așa de exemplu, expresia „bă" care abundă în cuprinsul ei, dă vorbirii copiilor caracterul unui argou de apaș. Titlul povestirii nu e fericit ales. Cred că titlul „Ora H", care a fost dat filmului i-ar fi mai adecvat, mai ales că atît conținutul cît și desenul de pe copertă îl sugerează. Încheierea scenei de la barieră, cînd Sterică se reîntoarce cu camionul încărcat de scînduri, e nedefinită.

Dar povestirea „Muzicuța cu schimbător" se ridică, prin calitățile sale, mult deasupra acestor scăderi și se înscrie în rîndul cărților cu mare coeficient educativ. Și acest coeficient are o triplă valoare: pentru copii — cărora se adresează în primul rînd — pentru educatori și pentru părinți.

Fiecare în parte și toți la un loc găsesc în povestirea aceasta ceva de învățat.

Prof. *ION DRĂGAN*

DICȚIONARUL LIMBII ROMÎNE LITERARE CONTEMPORANE

Recent apărut în librării, volumul III al Dicționarului limbii romîne literare contemporane cuprinde literele M-R.

După apariția primului volum al dicționarului, s-au formulat unele critici și s-au făcut anumite propuneri în vederea îmbunătățirii volumelor următoare. Toate observațiile și sugestiile făcute în presă au fost examinate de colectivul de elaborare al dicționarului. Cele îndreptățite au fost luate în considerație. În felul acesta, multe din lipsurile constatate la primul volum au fost înlăturate. Fără îndoială că nu s-a putut modifica structura dicționarului, întrucît la baza elaborării lui a stat o anumită concepție: aceea de a da un dicționar explicativ și normativ al cuvintelor celor mai uzuale, atestate în literatura contemporană — începînd cu I. Budai-Deleanu și terminînd cu scriitorii a căror activitate este astăzi în plină desfășurare. Pentru același motiv, nu s-au introdus etimologiile nici la volumele II și III. Totuși s-au îmbunătățit mult definițiile în urma unei colaborări și mai strînse cu diferite institute de specialitate pentru explicarea termenilor tehnici și științifici. La aceasta a contribuit mai ales colaborarea cu Lexiconul tehnic romîn.

Întrucît în volumul I rămăseseră necuprinse unele cuvinte mai puțin întrebuințate, dar atestate la unii scriitori contemporani, s-au introdus în bibliografia dicționarului un număr însemnat de scrieri recent apărute sau unele din cele apărute mai înainte, dar care fuseseră omise la primul volum (vol. III. Editura Academiei R.P.R., 1957).

În felul acesta s-a ajuns ca volumul III să fie mult mai complet. Din acest volum au fost omise numai regionalismele, unele arhaisme și unele cuvinte tehnice de strictă specialitate, cu o circulație foarte restrînsă. Atestările din scriitori, care sînt destul de numeroase, ajută la precizarea tuturor sensurilor și nuanțelor. La unele cuvinte s-au alcătuit adevărate studii de lexicografie și de gramatică. Astfel, prepoziția „pe" ocupă nu mai puțin de 7 coloane și jumătate, în care sînt tratate toate întrebuințările acesteia.

Volumul III al dicționarului este o lucrare de înaltă ținută științifică și de mare utilitate pentru masele crescînde de intelectuali. Ea este rezultatul unei fructuoase colaborări a lexicografilor încercați și experimentați cu cei tineri.

I. P.

CĂRȚI NOI ELABORATE DE INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

În dorința de a îndeplini angajamentul pe care ni l-am luat față de cititorii noștri și de a satisface o cerere legitimă a cadrelor didactice din învățămîntul elementar și mediu, vom încerca să prezentăm, în nota de față, atît cărțile noi care au fost elaborate și tipărite de Institutul de Științe Pedagogice

cît şi pe cele care se află în curs de apariţie.

Se găsesc în librării, la dispoziţia celor interesaţi, următoarele cărţi, în afară de cele anunţate anterior:

Comunicările prezentate la sesiunea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice (19—22 ianuarie 1956), este o culegere, care în 740 pagini, cuprinde cele mai valoroase comunicări prezentate şi discutate în cadrul sesiunii ştiinţifice din 1956. Lucrarea pune la dispoziţia cadrelor didactice din învăţămîntul elementar, mediu şi superior un material variat, bazat pe cercetări ştiinţifice în domeniul pedagogiei, istoriei pedagogiei, psihologiei, defectologiei şi metodelor de predare.

Munca educativă în procesul de învăţămînt — scrisoare metodică, care oferă cadrelor de învăţămînt un sprijin direct şi efectiv în organizarea muncii educative cu elevii, pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor trasate de Congresul al II-lea al P.M.R. şi a măsurilor prevăzute în Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi Consiliului de Miniştri cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală.

In prima parte a lucrării intitulată „Problemele de bază ale muncii educative în procesul de învăţămînt", se arată: importanţa activităţilor care se desfăşoară sub conducerea şcolii pentru educarea unui tineret multilateral dezvoltat şi crearea concepţiei marxist-ştiinţifice la elevi, pentru formarea înaltelor sentimente ale patriotismului socialist şi internaţionalismului proletar, a unei morale sănătoase şi a unei voinţe ferme. Se dau indicaţii asupra greşelilor care îşi fac adesea drum în practica muncii şcolare şi a mijloacelor prin care ele pot fi preîntîmpinate sau înlăturate.

In partea a II-a, scrisoarea metodică dă unele îndrumări asupra căilor de realizare a educaţiei comuniste a elevilor în cadrul predării principalelor obiecte de învăţămînt: limba şi literatura maternă, istoria, geografia, matematica, fizica, chimia şi ştiinţele naturale.

Ţinînd seama de faptul că desfăşurarea muncii educative are multe lipsuri în şcoala noastră, în raport cu sarcinile pe care le impune construcţia socialistă şi lupta pentru apărarea păcii, se poate uşor aprecia importanţa pe care o are pentru cadrele din învăţămînt această lucrare — mică în ceea ce priveşte volumul, dar, în acelaşi timp, vastă pentru problemele pe care le deschide.

Muzeul şcolar, lucrare elaborată de tov. Justin Handrea, sub conducerea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice, este un studiu de mare folos practic pentru instituţiile şcolare şi cadrele didactice de specialitate. Ea cuprinde un material bogat şi variat de îndrumări tehnice, în vederea organizării muzeului şcolar, ca instrument de seamă în munca de însuşire temeinică de către elevi a cunoştinţelor în domeniul ştiinţelor naturale. Problemele care sînt tratate în acest studiu, vast de 700 pagini, explică în mod convingător valoarea pe care o prezintă muzeul şcolar pentru ridicarea procesului instructiv-educativ din şcolile noastre; importanţa muzeului şcolar, condiţiile pe care trebuie să le îndeplinească, organizarea muzeului şcolar, păstrarea materialelor, prepararea lor, întocmirea preparatelor de ştiinţele naturale (botanică, zoologie, geologie), ştiinţele economice (agrotehnică, silvicultură, creşterea vitelor) şi ştiinţele sociale (istorie, geografie, etnografie, artă).

Pe lîngă cele prezentate mai sus, alte cărţi elaborate de cercetătorii Institutului de ştiinţe pedagogice au fost predate Editurii de stat didactice şi pedagogice şi aşteaptă lumina tiparului, spre a veni în sprijinul cadrelor didactice.

Dintre acestea fac parte:

1. **Rolul organizaţiei de pionieri în educaţia patriotică a elevilor.**

2. **Din experienţa şcolii noastre în formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi.**

3. **Metodica predării geografiei R.P.R.**

4. **Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului în şcolile cu limba de predare sîrbă.**

5. **Îndrumătorul pentru studierea şi caracterizarea psihologică şi pedagogică a elevilor.**

6. **Comunicările prezentate la sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" (6 broşuri).**

NOTE BIBLIOGRAFICE

„NEGHINIȚĂ" de Cezar Petrescu.

Reeditarea poveștirii lui Cezar Petrescu „Neghiniță" este binevenită, deoarece reprezintă una dintre operele autorului dedicate copiilor, în care a realizat lucruri de remarcabilă valoare prin sensibilitatea și subtilitatea lor.

Povestea istețului Neghiniță, copilul crescut în condițiile unei epoci noi, va cuceri pe micii cititori prin isprăvile eroului, pline de haz și de tîlc.

Povestirea, în forma actuală, se bucură de un surplus de profunzime și culoare în imagine.

Ediția este revăzută de autor.

„CUTIA DE STICLĂ", de Sonia Larian, „Colecția „Înșiră-te mărgărite — Cartea școlarilor mici".

„Ce-ar fi dacă de undeva din cer mi-ar pica — să zicem — o cutie fermecată, care să știe matematică, istorie, chimie și tot ce-ai vrea s-o întrebi?". Așa ceva își dorea Dănel, eroul acestui basm, un copil cam leneș, care era „plictisit de prea multă învățătură".

Și iată că dintr-odată, cutia miraculoasă pe care o visa, i se înfățișează aevea. De aici încep minunile pentru Dănel, care dă niște răspunsuri strașnice la școală, uluindu-și colegii și chiar profesorii. Din această clipă însă, Dănel trăiește un înspăimîntător calvar, pentru că el repetă mecanic și străin tot ce-i spune cutia de sticlă, se simte tot mai nefericit, fiindcă nu mai gîndește.

Basmul, folosind multe elemente de simbol, meșteșugit și inteligent ticluite de autoare, îndeamnă pe cititor să mediteze asupra multor probleme privind atitudinea cinstită și demnă a școlarilor față de învățătură.

Cartea reușit ilustrată de Coca Crețoiu-Șeinescu, se adresează pionierilor și școlarilor, fiind greșit încadrată în colecția „Cartea școlarilor mici".

„AN DE ȘCOALĂ". de Ștefan Luca.

Autorul celor două volume de povestiri „Zile de iulie" și „Aventurile lui Nucu", apărute în 1956, oferă cititorilor o nouă povestire: „An de școală".

„An de școală" înfățișează cîteva episoade și momente egal de valoroase, de interesante, din viața de școală a copiilor de astăzi.

Este vorba de istorisirea unor întîmplări petrecute în viața a doi elevi: Anton Moraru și Ilie Jurcă din clasa a VI-a a unei școli elementare din Transilvania.

Anton Moraru, ispitit de un obiect al colegului său Dunca, (un ceas de mînă), îl fură.

Ilie Jurcă, copil orfan, care duce o viață de robie și umilire în casa tatălui său vitreg, Vichentie Bugnaru, este scos de aici și luat sub oblăduirea școlii, a noului diriginte, un om cu o înțelegere plină de umanitate și căldură.

Autorul înfățișează astfel frămîntările și transformările survenite în conștiința și viața acestor eroi, educînd la ei sentimentul cinstei, al adevărului, curajul pentru înfruntarea piedicilor.

Povestirea este scrisă cu multă conștiinciozitate artistică, cu o sobrietate a imaginei, specifică creațiilor autorului.

„DIN MUNȚI ȘI DIN CÎMPIE" de I. Agîrbiceanu.

In volumul „Din munți și din cîmpie" scriitorul Ion Agîrbiceanu prezintă micilor cititori întîmplări și fapte din viața animalelor din pădure.

Poveștile nu au caracterul celor vînătorești, în care fantezia joacă adeseori un rol mare, ci sînt fapte autentice, unele cu totul neobișnuite: „Vînătoarea vulpii", „Răzbunarea ursoaicei", „Fricosul".

Cît privește conciziunea și sobrietatea stilului, plasticitatea imaginii, ineditul întîmplărilor, sînt calități care dau valoare deosebită întregului volum.

„ALBUMUL CU POZE" de Otilia Cazimir.

Volumul „Albumul cu poze" înmănunchiază un ciclu de povestiri inedite, care cuprind aspecte și mici întîmplări din viața copiilor în trecut.

Suferințele ființelor mici, lipsite de apărare și adăpost, și în primul rînd dramatica existență a copiilor sărmani, lipsiți de copilărie, maturizați pretimpuriu, a găsit la Otilia Cazimir o înțelegere deosebită. Aproape fiecare din schițele cuprinse în volum constituie puternice acte de acuzare împotriva regimului burghezo-moșieresc.

I. B.

PROFESOR DR. LUCIAN BOLOGA

La 22 august 1957 a încetat din viaţă profesorul Lucian Bologa din oraşul Sibiu.

Profesorul Lucian Bologa s-a născut în comuna Marpod, raionul Agnita, regiunea Stalin la 2 decembrie 1901.

A urmat cursurile şcolii primare în satul natal, patru clase gimnaziale la liceul maghiar din Sibiu iar mai apoi a urmat clasele superioare la liceul „Gh. Lazăr" din Sibiu unde şi-a luat şi examenul de maturitate.

Studiile universitare le-a urmat la Universitatea din Cluj între anii 1922—1926 obţinînd licenţa în filosofie, secţia pedagogie la materiile: pedagogie, psihologie, sociologie. Tot la universitatea din Cluj şi-a luat doctoratul în filosofie, psihologie principal şi sociologie secundar, la 21.VI.1930.

Pentru meritele deosebite la învăţătură şi munca de cercetări ştiinţifice profesorului Lucian Bologa i se oferă o bursă pentru a merge la Jena în Germania pentru continuarea studiilor de specialitate. La Jena a studiat sub conducerea unor renumiţi profesori de psihologie şi pedagogie.

După absolvirea facultăţii, Lucian Bologa a funcţionat în calitate de preparator şi asistent la Institutul de psihologie din Cluj pînă la data de 31 august 1931. De la această dată, profesorul Lucian Bologa îşi consacră întreaga sa activitate muncii de formare a multor generaţii de învăţători, în calitate de profesor de pedagogie la Şcoala normală de băieţi din Sibiu, iar apoi la Şcoala pedagogică din acelaşi oraş.

Intreaga sa activitate se caracterizează printr-o înaltă conştiinciozitate atît în munca de cercetări ştiinţifice şi studiu personal, cît şi ca profesor.

Devotamentul său nemărginit faţă de sarcina educării şi formării de adevăraţi luminători ai satelor noastre a făcut pe profesorul Lucian Bologa un model de pedagog pentru fiecare elev al său.

Profesorul Lucian Bologa n-a fost numai un pedagog devotat ci şi un cercetător de frunte în problemele de pedagogie şi psihologie. Numeroasele sale lucrări publicate arată orientarea justă a profesorului Lucian Bologa în problemele acute ale şcolii de atunci. Citãm dintre acestea lucrarea „Lectura tineretului" Cluj — 1933; „Pedagogul Dr. Petru Span", Cluj, 1938 ş.a.

După 1944, profesorul Lucian Bologa îşi însuşeşte printre cei dintîi noile idei ale pedagogiei ştiinţifice şi continuă cu sîrguinţa ce-l caracteriza — în ciuda sănătăţii şubrede — atît activitatea didactică cît şi cea ştiinţifică.

Numai în ultimii doi ani profesorul Lucian Bologa a publicat în Revista de pedagogie un număr de 5 studii, printre care şi studiul, de altfel ultimul, „I. A. Komensky şi influenţa lui asupra şcolii romîneşti din Transilvania" (Revista de pedagogie nr. 5 din 1957). De asemenea, a colaborat şi la elaborarea manualului de Istoria pedagogiei care va apare sub conducerea Institutului de ştiinţe pedagogice din Bucureşti precum şi la completarea unei monografii (culegere de studii) despre I. A. Komensky.

Prin moartea profesorului Lucian Bologa, şcoala noastră şi ştiinţa pedagogică a pierdut pe unul dintre oamenii săi de seamă.

Amintirea mult regretatului profesor Lucian Bologa va rămîne în mintea şi inimile celor care l-au cunoscut şi apreciat, iar activitatea sa va constitui pentru multe generaţii de pedagogi un exemplu viu de cinste şi muncă, pentru luminarea poporului nostru muncitor.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

*

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

*

REDACȚIA: București, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

*

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, secțiile de difuzare a presei, precum și de către factorii și oficiile poștale.

Faceți abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Lei 3.

I 3884

teca Central.

Revista DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI 12 DECEMBRIE 1957

EDITURA DE STAT DIDACTICA SI PEDAGOGICA

1980
97
- IUL 2005
1 IUL. 2014
BIBLIOTECA CENTR

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
DIN REPUBLICA POPULARĂ ROMÎNĂ

ANUL VI. Nr. 12. *decembrie 1957*

CUPRINS

A 10-a ANIVERSARE A PROCLAMĂRII REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

Pagina

Stanciu Stoian şi Mircea Ştefan: Pedagogia romînească în 10 ani de democraţie populară 1
Alexandru Roşca: Dezvoltarea psihologiei pedagogice în R.P.R. în cei 10 ani care au urmat de la proclamarea republicii 20
László Bányai: Învăţămîntul în limba maternă a naţionalităţilor conlocuitoare sub regimul de democraţie populară 33
Ştefan Bîrsănescu: Pedagogia ca obiect de studiu în universităţile şi institutele de învăţămînt superior din R.P.R. între 1948—1958 . . 42
Anghel Manolache: Succese dobîndite în pregătirea politehnică a elevilor din şcolile noastre de cultură generală 49

DE PESTE HOTARE

Pedagogii de peste hotare ne salută cu ocazia celei de a 10-a aniversări a proclamării R. P. R. 59

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

I. Gogan: Lucrări pedagogice apărute în perioada 1948—1958 66
* * * Tabla de materii pe anul 1957 76
* * * Regulamentul privind organizarea „Lecturilor pedagogice" . . . 80

COMITETUL DE REDACŢIE

Prof. BLIDEANU EUGEN
Prof. CĂLIN CORALIA
Prof. CREMER ISIDOR
Prof. DRAGU ION
HOLLINGER A., profesor emerit
Conf. univ. MORARU TRAIAN
Inv. NICOLAU LIVIA
Prof. univ. PASCU NICOLAE
Conf. univ. PUFAN CONSTANTIN
Conf. univ. TARNAVSCHI ION

Redactor responsabil: Prof. univ. STANCIU STOIAN
Redactor responsabil adjunct: Prof. DOMOCOŞ EMIL

3884.

A 10-a ANIVERSARE A PROCLAMĂRII REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

PEDAGOGIA ROMÎNEASCĂ ÎN ZECE ANI DE DEMOCRAȚIE POPULARĂ

Prof. Univ. *STANCIU STOIAN*
Director al Institutului de științe pedagogice
și
MIRCEA ȘTEFAN
Lector la Universitatea „C. I. Parhon"

Acum zece ani clasa muncitoare, aliată cu țărănimea muncitoare, a luat întreaga putere în mîinile sale și, înlăturînd ultimii reprezentanți ai burgheziei din conducerea aparatului de stat, a proclamat republica democrat-populară. În acest fel s-a marcat trecerea spre etapa revoluției socialiste, etapă în care oamenii muncii, sub conducerea partidului, construiesc baza economică a socialismului.

Trecerea la această etapă impunea schimbări structurale în domeniul învățămîntului. Devenea necesară o nouă organizare și în același timp o nouă orientare a școlii, „Partidul nostru a înfăptuit reforma învățămîntului, care marchează hotarul dintre școala veche burgheză, și școala nouă a regimului de democrație populară" [1]. Reforma învățămîntului a indicat drumul dezvoltării unui învățămînt de stat, unic, democratic, științific, laic, accesibil maselor largi. Școala capătă sarcina de răspundere a formării cadrelor de constructori ai socialismului. În acest fel școala romînească pornea sub îndrumarea partidului, pe calea unor realizări a căror simplă înșirare ar depăși cu mult cadrul unui articol.

Ne mărginim să amintim numai cîteva din aceste realizări. Dacă acum zece ani, peste 23% din populația țării nu știa să scrie și să citească, astăzi neștiința de carte a fost lichidată, ca fenomen de masă. Obligativitatea învățămîntului elementar a fost legiferată încă din 1864, dar ea a devenit realitate abia în zilele noastre. În anul școlar 1956-57 în cele 15.920 școli care au funcționat cu clasele I-IV elementare au fost cuprinși 1.296.074 elevi, adică totalitatea copiilor avînd vîrsta școlară corespunzătoare acestor clase. Începînd cu anul școlar 1955-1956, învățămîntul elementar de 7 ani a devenit general și obligatoriu în orașe, centre muncitorești și centre raionale, iar acum ne îndreptăm cu pași repezi spre realizarea învățămîntului general și obligatoriu pe întreg cuprinsul țării. O mare dezvoltare a luat învățămîntul mediu de cultură generală precum și cel pedagogic. La aceasta trebuie să adăugăm creș-

[1] Gh. Gheorghiu-Dej, Cuvîntare rostită la Congresul învățătorilor din R.P.R., Edit P.M.R., 1952, pag. 18.

611

1961

terea rapidă a numărului școlilor profesionale de ucenici, școlilor tehnice pentru muncitori calificați și școlilor tehnice de maiștri, care funcționează pe lîngă marile întreprinderi, uzine, S.M.T.-uri, G.A.S.-uri, unități sanitare etc.

Într-un ritm rapid s-a dezvoltat, an de an și învățămîntul seral și fără frecvență, creație a regimului de democrație populară. Dacă în anul 1938-39 existau numai 1577 grădinițe cu 90.787 copii înscriși, în anul școlar 1956-1957 au funcționat 6.257 grădinițe, cuprinzînd 276.673 copii înscriși.

Dezvoltarea învățămîntului a făcut să crească și numărul cadrelor didactice. Dacă în anul școlar 1948-49 au funcționat 70.056 cadre didactice, în anul școlar 1956-1957 numărul lor s-a ridicat la 98.409.

Învățămîntul superior, care în 1938 cuprindea numai 26.489 studenți, s-a ridicat în anul școlar 1956-1957 la un număr de 81.205 studenți repartizați în funcție de nevoile reale ale țării: 36,6% în institute politehnice și tehnice, 25,3% în universități, 18,8% în institutele medico-farmaceutice, 11,6% în institutele agronomice, 5,6% în învățămîntul economic și 1,38% în institutele de artă.

Pentru cele 15 naționalități conlocuitoare au fost create 1.343 școli elementare de 4 ani și 261 secții pe lîngă alte școli, 615 școli elementare de 7 ani și 62 secții, 58 școli medii și 16 secții — la care trebuie adăugate cele trei instituții de învățămînt superior cu limba de predare maghiară și secțiile speciale de pe lîngă alte institute de învățămînt superior.

Cele cîteva cifre enumerate mai sus ne arată că fiecare an al regimului democrat-popular a adus învățămîntului realizări pe care nu le-au putut aduce, în trecut, decenii întregi. Și aceasta fără a mai vorbi de schimbările importante intervenite în conținutul instructiv-educativ al învățămîntului.

Noile sarcini ale învățămîntului au ridicat noi sarcini pedagogice. La capătul a zece ani de muncă, aruncînd o privire asupra drumului parcurs, putem afirma că în domeniul științei pedagogice s-au făcut progrese evidente. În strînsă legătură cu întreaga dezvoltare economică și culturală a țării, a înaintat și frontul pedagogic. Situația pe acest front este fundamental opusă celei pe care a găsit-o statul popular la instaurarea sa. E de ajuns să răsfoiești literatura pedagogică de astăzi, să cercetezi conținutul cursurilor universitare de pedagogie, să examinezi programele sesiunilor științifice sau planurile de cercetări pedagogice, pentru a vedea radicala deosebire față de situația de acum zece ani. Care era situația pedagogiei atunci?

Deși țara noastră se eliberase din cătușele fascismului de peste trei ani, deși fuseseră înfăptuite o serie de transformări economice și politice importante, știința pedagogică se afla încă adînc ancorată în mîlul concepțiilor burgheze. Ce-i drept, pedagogia fascistă, fusese net înlăturată; trecuse vremea cînd se publicau articole despre ideile pedagogice din „Mein Kampf" despre Hitler și Mussolini ca pedagogi sau despre „pedagogia lagărelor S. S.". Totuși publicistica pedagogică și catedrele universităților și școlilor normale continuau să fie dominate de două curente, ambele neștiințifice, aparent opuse, care polemizaseră steril și înaintea războiului.

Primul dintre aceste curente se caracteriza printr-un herbartianism simplificat și adaptat școlii din țara noastră, încadrat ideologic, se înțelege, pe linia intereselor statului burghezo-moșieresc. Reprezentantul cel mai tipic al acestui curent era G. G. Antonescu, ale cărui manuale continuau să fie baza studiului pedagogiei. Dacă la G. G. Antonescu respectul pentru clasicii pedagogiei făcea să se păstreze, în unele lucrări, și idei pedagogice acceptabile, un C. Narly de pildă preda în acel timp un curs complet idealist, cu rădăcini în misticismul feudal și în agnosticismul contemporan. Lucrările de didactică apărute pînă la 1947 se aflau în general sub influența herbartiană.

Al doilea curent dominant în pedagogia romînească urmărea să înlocuiască herbartianismul cu ultimele teorii la modă în metropolele imperialismului american, francez și englez. Curent pretins inovator, el cucerea spiritele unor pedagogi nemulțumiți de vechea școală (lucru pozitiv în atitudinea lor) dar care nu vedeau adevăratul drum pe care trebuie să pornească școala poporului. Un grup de pedagogi, experimentînd metoda Decroly, credeau apoi că fac pedagogie socialistă. În 1946 apăruse un manual de pedagogie preșcolară bazat pe metodele Montessori și Decroly, o carte despre „școala în aer liber" și chiar un manual de pedologie.

Ambele curente rupeau pedagogia de noile cerințe ale vieții sociale, ba chiar o transformau într-o piedică în calea realizării acestor cerințe. Pentru cei ce doreau să pună pedagogia în slujba cauzei poporului, era o perioadă a căutărilor, a dibuirilor, a inevitabilelor greșeli.

Cum a ieșit pedagogia romînească din acest impas?

O nouă pedagogie s-a putut dezvolta fiindcă noile condiții sociale o cereau. Ea s-a dezvoltat datorită marilor realizări economice și politice, datorită uriașei dezvoltări pe care o lua învățămîntul în noile condiții. Ea a fost posibilă numai pe măsură ce pătrundea în conștiința masei cadrelor didactice și a cercetătorilor, lumina învățăturii marxist-leniniste.

Noua pedagogie s-a format în luptă. E vorba pe de o parte de lupta pentru a ajuta școala — făurind noi planuri de învățămînt, programe, manuale, îndrumătoare metodice — iar pe de altă parte de lupta pentru stîrpirea influențelor dăunătoare ale ideologiei burgheze retrograde. În această luptă, pedagogii, s-au pătruns de înțelegerea rostului social al științei lor, în condițiile făuririi socialismului, destrămînd plasa obiectivismului și subiectivismului, în care o învăluise vechea ideologie.

Dintre factorii care au avut un rol uriaș în dezvoltarea pedagogiei romînești în acești ani, trei trebuie scoși cu deosebire în evidență: îndrumarea pe care ne-a dat-o, continuu, partidul, ajutorul științei sovietice și folosirea tradițiilor progresiste, democratice, ale școlii noastre.

Ne vom opri pe scurt asupra fiecăruia.

1. Partidul ne-a ajutat în primul rînd prin înfăptuirea reformei învățămîntului, care a dat și pedagogiei o nouă orientare științifică. Toate cercetările s-au centrat în jurul măsurilor preconizate de legea pentru reforma învățămîntului.

După aproape trei ani de experiență în spiritul acestei legi, a apărut „Hotărîrea Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn și a Consiliului de Miniștri al R. P. R., cu privire la măsurile de îmbună-

tăţire a condiţiilor de trai şi de muncă ale cadrelor didactice din învăţămîntul elementar şi mediu" (din 16 august 1951). În această hotărîre, care reafirma limpede scopul învăţămîntului nostru, se prevedeau printre altele, numeroase măsuri menite să ducă la dezvoltarea ştiinţei pedagogice. Pentru prima dată se ridică cu tărie problema „valorificării şi generalizării experienţei înaintate a cadrelor didactice". Hotărîrea prevedea — şi nu erau singurele prevederi pe această linie — organizarea unui institut de cercetări pedagogice, editarea unei reviste pedagogice, un program de traduceri din literatura sovietică de specialitate şi organizarea unui congres al învăţătorilor din R. P. R.

Congresul s-a ţinut în aprilie 1952 şi a constituit prilejul unor largi dezbateri asupra celor mai actuale probleme pedagogice. La congres a luat cuvîntul, în numele Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn, tov. Gh. Gheorghiu-Dej care, într-o amplă cuvîntare, a indicat sarcinile importante pe care trebuie să le aibă şcoala, ca izvor principal de cadre pentru construirea socialismului. Această cuvîntare a devenit un adevărat îndrumător al muncii de cercetare pedagogică, deoarece din ea se desprindeau principalele linii ale cercetării.

Drumul ştiinţei pedagogice a fost călăuzit, în anii ce au urmat, prin numeroase articole publicate în presa de partid. Dintre acestea o importanţă deosebită a avut editorialul din Scînteia nr. 2560 din 18 ianuarie 1953, intitulat „Pentru lichidarea deformărilor antiştiinţifice în domeniul pedagogiei". În acest articol au fost dezvăluite formele sub care continua să se manifeste pedologia antiştiinţifică într-o serie de domenii ale muncii noastre pedagogice. Ca una din urmările editorialului amintit, trebuie arătat că organizaţiile de partid din şcoli şi din institutele de învăţămînt superior şi-au sporit considerabil atenţia faţă de conţinutul muncii şi faţă de problema cercetărilor pedagogice. În instituţiile educative problema muncii pedagogice a trecut pe primul plan. Neînţelegînd esenţa editorialului din „Scînteia", unii activişti ai frontului pedagogic au comis şi exagerări, denigrînd întreaga activitate a unor pedagogi care contribuiseră la dezvoltarea şcolii şi pedagogiei romîneşti. Partidul s-a îngrijit ca aceste greşeli să fie îndreptate.

În anul 1955, sub îndrumarea partidului, a avut loc o reorganizare în mai multe domenii ale muncii ştiinţifice, printre care şi cel al pedagogiei. S-a ridicat cu tărie problema planificării muncii ştiinţifice — ceea ce a dus la un nou avînt în pedagogia romînească. Acest avînt a sporit în urma publicării documentelor Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn.

Directivele Congresului al II-lea al P. M. R. cu privire la cel de-al II-lea plan cincinal de dezvoltare a economiei naţionale au ridicat cu mai multă tărie ca oricînd, problema legării procesului de învăţămînt de viaţă, de activitatea practică. Învăţămîntul politehnic a devenit astfel unul dintre principalele obiecte ale cercetării pedagogice. Totodată, s-au impus cercetării probleme legate de generalizarea şcolii de şapte ani, de îmbunătăţirea muncii educative, de înlăturarea supraîncărcării elevilor şi studenţilor. Directivele pedagogice care decurg din dezbaterile congresului sînt cuprinse în „Hotărîrea C. C. al P. M. R. şi a Consiliului de Miniştri al Republicii Populare Romîne cu privire la îmbunătăţirea

învăţămîntului de cultură generală din R. P. R." (iulie 1956) şi în „Hotărîrea C. C. al P. M. R. şi a Consiliului de Miniştri al R. P. R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului superior" (iunie 1957).

Importantele măsuri cuprinse în aceste hotărîri trebuie înţelese nu ca o nouă reformă a învăţămîntului, ci ca rod al unei profunde analize partinice a rezultatelor aplicării legii pentru reforma învăţămîntului, şi cu indicaţii principale asupra felului în care trebuie să aplicăm mai departe această lege, în spiritul ei. Cele două hotărîri conţin, în mare parte, programul cercetărilor noastre ştiinţifice viitoare.

2. Un al doilea factor care a ajutat progresul pedagogiei romîneşti în acest deceniu a fost însuşirea rezultatelor pedagogiei sovietice, experienţa primului stat socialist în domeniul învăţămîntului.

Pînă la 23 august 1944, informaţia noastră cu privire la şcoala şi pedagogia sovietică a fost sporadică şi incompletă. După eliberarea ţării, o serie de conferinţe, de articole, de studii, au adus unele informaţii în această privinţă. Dintre lucrările originale privitoare la experienţa şcolară a Uniunii Sovietice, apărute la noi pînă la instaurarea republicii, trebuie semnalate: „Lenin şi educaţia" şi „Educaţia publică în U.R.S.S." de P. Constantinescu-Iaşi, „Educaţia în U.R.S.S." de Mihail Roller, „Pedagogia şi şcoala în U.R.S.S." de Stanciu Stoian, „Elemente de pedagogie socialistă" de Harea şi Andronic. În acelaşi timp au început să se traducă, pentru uzul catedrelor de pedagogie, manualele cîtorva pedagogi sovietici cunoscuţi.

Abia în urma reformei învăţămîntului se poate vorbi însă de o folosire, pe scară largă, a rezultatelor pedagogiei sovietice. Au fost publicate operele unor mari pedagogi, în frunte cu Nadejda Konstantinovna Krupscaia, Anton Semionovici Makarenko şi Mihail Ivanovici Kalinin. Au fost traduse manuale în diferite ramuri ale ştiinţei pedagogice şi numeroase lucrări de didactică şi teoria educaţiei. În domeniul fiecărui obiect de predare au fost traduse lucrări de metodică. Publicaţiile Institutului de studii romîno-sovietic ne informează cu regularitate asupra progresului în diferitele domenii ale pedagogiei sovietice. Multe cadre didactice şi mulţi cercetători ştiinţifici din cîmpul pedagogiei noastre şi-au făcut studiile universitare sau şi-au dat aspirantura în Uniunea Sovietică. Toate acestea ajută contactul nostru cu pedagogia ţării socialismului victorios.

De mare ajutor ne-au fost discuţiile ştiinţifice curajoase care au avut loc în Uniunea Sovietică în domeniul unor discipline înrudite cu pedagogia — filozofia, biologia, psihologia, istoria, lingvistica, economie politică, estetică ş. a. — care au clarificat multe probleme ale ştiinţei noastre. De mai mare ajutor ne-au fost discuţiile care au avut loc chiar în cîmpul pedagogiei sovietice, pe problema ca cea a educaţiei ca fenomen social, a raportului dintre lege, principiu şi metodă în pedagogie, a clasificării principiilor didactice, a căilor învăţămîntului politehnic ş. a. Urmărim cu mare interes discuţiile care au loc în ultimul an în „Sovetskaia Pedagoghika" în legătură cu raportul dintre educaţie şi dezvoltare sau în legătură cu clasificarea metodelor didactice.

În ce priveşte folosirea experienţei pedagogiei sovietice în această decadă, trebuie remarcată tendinţa afirmată treptat de a folosi această

experiență într-un mod din ce în ce mai conștient, mai creator. Dacă la început existau unele cazuri de înțelegere și aplicare mecanică a unor teze pedagogice sovietice — de exemplu în ce privește învățătura lui A. S. Makarenko — și dacă unii cercetători se mărgineau să compileze indicațiile din lucrările sovietice de metodică sau pedagogie generală, astăzi se manifestă străduința de a se folosi nu litera, ci esența pedagogiei sovietice, aplicînd-o la condițiile specifice construirii socialismului în patria noastră. Pedagogia sovietică ne-a ridicat nivelul pedagogic, ne-a învățat să creăm. Dar ceea ce a făcut mult timp Uniunea Sovietică singură — munca de creație a unei pedagogii socialiste — devine acum datoria noastră a tuturor. Însușindu-ne roadele muncii prețioase a savanților sovietici, pornim acum la drum, alături de ei, să continuăm această operă.

3. Un al treilea factor al dezvoltării pedagogiei românești l-a constituit folosirea tradițiilor progresiste ale pedagogiei românești. Ar fi o mare greșeală să credem că noi am pornit de la nimic. Poporul nostru are bogate și valoroase tradiții pedagogice, în spirit democratic, pe care trebuia să le folosim și într-adevăr le-am folosit în crearea unei pedagogii noi.

Pedagogia românească de astăzi este continuatoarea ideilor pedagogice ale lui Gheorghe Lazăr, Nicolae Bălcescu, C. Dimitrescu-Iași, Spiru Haret și ale multor alți pedagogi din trecut, de la care noi am luat și luăm tot ce este pozitiv și înlăturăm părțile negative — la unii mai mari, la alții mai mici. Noi sîntem apoi tributarii ideilor pedagogice formulate în presa muncitorească din ultimele decade ale veacului trecut, în care erau combătute cu curaj pozițiile ideologilor învățămîntului burghezo-moșieresc. În special, ne mîndrim că ducem mai departe tradiția luptei pe care a desfășurat-o partidul pe planul învățămîntului, mai ales după Congresul al V-lea. Acestea sînt mlădițele din care a crescut trunchiul puternic al pedagogiei românești de astăzi.

Datorită factorilor enumerați, datorită situării ei pe baza materialismului dialectic și materialismului istoric, datorită luptei necruțătoare cu teoriile retrograde, știința pedagogică a cunoscut un important progres în anii regimului de democrație populară. Ea se află astăzi și se străduie să fie tot mai mult pe o poziție consecvent științifică în abordarea fenomenului obiectiv al educației, ea este astăzi și se străduie tot mai mult să fie înarmată împotriva obiectivismului și subiectivismului, ea este pe cale de a-și constitui o metodologie științifică.

Privind retrospectiv drumul pe care l-a parcurs pedagogia românească în acești ani, credem că putem distinge două etape.

Prima etapă a ținut pînă în 1955. A fost mai mult un stadiu de informare, de adaptare a lucrărilor sovietice de pedagogie, de făurire a unor noi programe și manuale. Cercetările propriu-zise și lucrările originale au fost rare. Etapa aceasta a fost totuși necesară căci a reprezentat acumularea cantitativă pentru saltul ce avea să vină. Dar această etapă cadrele didactice și cercetătorii au ieșit cu un nivel ideologic și pedagogic mult ridicat, pregătiți pentru o muncă științifică de tip superior.

Din 1955 activitatea de cercetare pedagogică se intensifică masiv, marcînd o nouă etapă. Atît în jurul Institutului de științe pedagogice,

cît și la catedrele de pedagogie din învățămîntul superior apar cercetători activi și lucrări de valoare. Este perioada sesiunilor științifice bogate în conținut, la care se fac comunicări interesante, iar discuțiile sînt uneori și mai interesante.

Deosebit de important ne pare faptul că în această perioadă mișcarea pedagogică începe să se întrezărească încă de la prima sesiune a Institutului de științe pedagogice, care a avut loc acum aproape doi ani, care a antrenat un număr de cercetători peste orice prevederi. Că ne îndreptăm spre o mișcare pedagogică de o amploare deosebită au dovedit-o în special sesiunile regionale și sesiunea centrală ale „Lecturilor pedagogice". „Lecturile pedagogice" au împins spre cercetarea pedagogică și au scos la iveală numeroși cercetători din rîndurile cadrelor didactice. Numeroși practicieni ai educației comuniste au trecut la generalizarea a ceea ce este pozitiv în experiența lor și a colegilor lor. Numele multor învățători și profesori care acum doi ani nici nu visau să devină „teoreticieni", poate fi citit astăzi pe copertele volumelor de comunicări ale sesiunii centrale a lecturilor pedagogice, volume apărute de curînd. Știința noastră pedagogică devine din ce în ce mai mult o creație a masei cadrelor didactice, cu rădăcinile adînc înfipte în practică, în experiența școlii noastre noi. Se înțelege că nu toate aceste lucrări s-au putut ridica la cel mai înalt nivel teoretic. Important este însă că, dincolo de lipsurile lor, în aceste lucrări se află germenele noului, pe care trebuie să-l ajutăm să se dezvolte.

Atît sesiunile Institutului de științe pedagogice cît și cele ale lecturilor pedagogice au mai adus un element nou în viața noastră pedagogică: ele au permis, pentru prima dată, contactul între pedagogii din toate colțurile țării, un schimb larg de experiență, verificarea forțelor — deschizînd prin aceasta perspectivele unei colaborări tot mai largi și mai rodnice.

În cadrul mișcării pedagogice de masă la care ne-am referit, catedrele de pedagogie ale instituțiilor de învățămînt superior joacă un rol important. La aceste catedre cresc, în procesul muncii didactice și științifice, o serie de cadre tinere care ne îndreptățesc speranțe optimiste; ele sînt îndrumate de pedagogi mai vîrstnici cu experiență.

★

Vorbind despre dezvoltarea pedagogiei românești în anii regimului de democrație populară, trebuie să constatăm că nici un sector al științei noastre nu a rămas în afara acestei dezvoltări. Și nici nu putea să rămînă, dat fiind legătura strînsă care exista între aceste sectoare. Pentru a determina nivelul actual al pedagogiei românești și progresele realizate, este necesar să examinăm, dacă nu toate, cel puțin cîteva din principalele sectoare ale cercetării pedagogice.

Faptul că făurirea unei noi pedagogii înseamnă în primul rînd fundamentarea științifică a pedagogiei, pe baza materialismului dialectic și materialismului istoric, și înlăturarea vechii sale baze idealiste — face ca principala problemă teoretică a pedagogiei să fie problema bazelor generale, filozofice. Să începem deci cu această problemă, a cărei importanță ni se

pare că nu mai trebuie demonstrată. În domeniul ştiinţei sociale şi pedagogiei se aplică pe deplin observaţia plină de justeţe pe care V. I. Lenin o făcea cu privire la necesitatea fundamentării filozofice în ştiinţele naturii: „Fără o solidă fundamentare filozofică, nici un fel de ştiinţă a naturii, nici un fel de materialism, nu va putea rezista în lupta dată împotriva asaltului ideilor burgheze şi a restabilirii concepţiilor burgheze asupra lumii".[2] Ştiinţa pedagogică a rezistat asaltului pedologiei şi al obiectivismului burghez şi a putut înlătura dogmatismul care o frîna, tocmai datorită unei întemeieri filozofice tot mai solide.

În stadiul actual, sînt cuprinse în cercetarea pedagogică numeroase probleme teoretice. Dintre aceste probleme interesul cel mai mare îl suscită problema legităţii în pedagogie. Problema este cu atît mai importantă cu cît în pedagogie mai există tendinţa de a aborda fenomenul educaţiei, în diferitele sale manifestări, ca şi cînd ar fi un fenomen subiectiv, depinzînd în exclusivitate de conştiinţa şi voinţa educatorului. Pentru a rezolva problema legităţii este necesar să distingem elementele subiective de cele obiective în diferite domenii ale educaţiei. Trebuie de asemenea stabilit în ce măsură folosim legi pedagogice specifice şi în ce măsură poate fi vorba de o simplă aplicare a legilor sociologice şi a celor fiziologice şi psihologice. Trebuie, în sfîrşit, să delimităm legea pedagogică — înţeleasă ca o legătură esenţială, necesară, internă, care determină dezvoltarea în procesul educaţiei — de principiul *şi regula pedagogigă, de metoda* şi procedeul pedagogic. Încercări în aceste direcţii s-au făcut abia în ultima vreme. La prima sesiune a Institutului de ştiinţe pedagogice arătam că, „nu putem trata la nivelul cerut nici probleme de teoria învăţămîntului, nici probleme de teoria educaţiei în genere, dacă nu ne familiarizăm cu bazele teoretice ale pedagogiei, dacă nu ne obişnuim să atacăm cu curaj astfel de probleme".[3] Într-adevăr, pe atunci nu apăruse încă nici un studiu teoretic pe această linie — fapt datorat fie fricii nejustificate a unora de a greşi, fie părerii greşite a altora după care discuţiile teoretice nu aduc un aport concret pedagogiei. Noi am repetat apelul de a se ataca şi aceste probleme cu acelaşi curaj cu care sînt atacate azi celelalte probleme pedagogice şi am avut satifacţia de a primi un răspuns prin fapte: la a doua sesiune a institutului s-au citit o serie de referate privind bazele ştiinţifice ale pedagogiei, — dintre care îl semnalăm pe cel al profesorului D. Todoran. Acum sînt în curs de publicare altele.

Comunicările şi articolele la care ne referim ridică multe probleme discutabile. Cercetătorii nu s-au putut pune de acord în stabilirea unor formulări şi unei clasificări a legilor pedagogice. Faptul că problemele au fost ridicate este însă foarte pozitiv şi sîntem siguri că din ciocnirile în curs va scăpăra adevărul.

Una din consecinţele abordării acestor probleme va fi, după părerea noastră, schimbarea în parte a actualei sistematizări a programelor, manualelor şi cursurilor de pedagogie.

---

[2] **V. I. Lenin, „Marx, Engels, Marxism", Edit. P.M.R., anul 1947, pag. 493.**

[3] **Stanciu Stoian, Activitatea şi sarcinile Institutului de ştiinţe pedagogice (în Revista de pedagogie nr. 2/1956, pag. 11).**

O altă consecință a discuțiilor teoretice este o mai justă înțelegere a raportului dintre scopul educației — impus de viața socială — și dezvoltarea fiziologică și psihologică a copiilor, conform legilor stabilite de fiziologie și psihologie. Pedagogia a suferit mult de pe urma biologismului, care a împins-o spre funcționalism, spre teoria autodezvoltării copilului, spre pedologie. Noi am luptat și luptăm împotriva acestor teorii reacționare. Dar teama de biologism nu trebuie să ne împiedice să cercetăm fenomenul educației în strînsa lui unitate cu dezvoltarea copilului. Numai pornind de la această unitate putem găsi cele mai potrivite mijloace, a căror acțiune coordonată să împingă dezvoltarea copilului spre țelurile educației comuniste.

In sfîrșit, una din cele mai importante consecințe ale discuțiilor teoretice este îmbunătățirea metodelor de cercetare a principalului izvor al pedagogiei: experiența practică a educației. Atît Institutul de științe pedagogice cît și catedrele de pedagogie analizează experiența și experimentează în momentul de față în „laboratoare pedagogice" — adică în școli. Catedra de pedagogie de la Universitatea din București spre exemplu și-a centrat atenția spre școala din Herăstrău, unde au fost făcute unele cercetări, iar altele sînt în curs. Practica pedagogică ne ține de asemenea în strîns contact cu experiența școlii. Am învățat să observăm și să consemnăm observațiile, am învățat să facem „experimente naturale". Am putea da drept exemplu experimentarea învățămîntului politehnic. De altfel și în acțiunea de alcătuire a manualelor experimentăm pe scară largă, căci fiecare manual joacă la început rolul unui proiect, a cărui folosire este analizată și care este apoi îmbunătățit pe baza constatărilor făcute. Am mai învățat de asemenea în acești ani de cercetare să descifrăm problemele pe care le ascund documentele școlare. Folosim metoda anchetelor și metoda statistică în unele cazuri — dar cu mult mai multă rezervă decît confrații noștri psihologi.

O slăbiciune pe care n-am lichidat-o încă, pe plan metodologic, constă în caracterul descriptiv al unora dintre lucrările pedagogice. Sînt lucrări care descriu o experiență dar nu depășesc stadiul constatării empirice. In cel mai bun caz ele trec de la constatarea empirică direct la indicații practice, fără a se ridica la generalizări, la teoretizări. Ele sar deci de la concret la concret. Valoarea practică — pentru a nu mai vorbi de cea teoretică — a unor asemenea lucrări este foarte limitată. Cuprinzînd cît mai larg și mai adînc experiența, cercetătorii au deci datoria de a nu rămîne la concret, ci de a extrage din fapte sîmburele teoretic.

Ne oprim aci cu observațiile privitoare la bazele generale ale pedagogiei în momentul actual. Problemele acestui domeniu sînt ispititoare, dar și răspunderea e mare. Deci, lupta și munca trebuie totuși duse, pentru că este vorba de stabilit țeluri supreme și drumurile ce duc spre ele.

In strînsă legătură cu domeniul prezentat mai sus se află un alt domeniu în care putem fi mîndri de realizările obținute în anii regimului democrat popular: domeniul istoriei pedagogiei românești.

Acum 10 ani cercetările științifice în domeniul istoriei pedagogiei erau aproape inexistente. Trebuia începută o operă de reconsiderare și valorificare a aspectelor pozitive din trecutul pedagogiei romînești. Nenumărate valori necunoscute zăceau sub praful arhivelor sau în vechi tomuri îngălbenite din biblioteci. Ideologia burgheză încercase să acopere cu vălul uitării lupta curajoasă și ideile progresiste ale multor pedagogi democrați, iar cînd pe unii îi prezentase totuși, avusese grijă să „aleagă" din opera lor doar partea negativă, doar ceea ce putea stimula șovinismul sau resemnarea în fața exploatării.

În opera de reconsiderare nu aveam de luptat însă numai cu concepțiile reacționare din trecut dar și cu atitudinea oarecum proletcultistă a unor cercetători ai zilelor noastre. Prost orientați din punct de vedere ideologic, aceștia nu găseau la un moment dat nimic pozitiv în activitatea și opera lui Gheorghe Lazăr, Gheorghe Asachi, Petre Poenaru — ca să nu mai vorbim de Spiru Haret sau C. Dimitrescu-Iași. Din aceeași categorie făceau parte și unii pedagogi care — din teama de a nu greși — refuzau să treacă la studierea trecutului nostru pedagogic, înainte ca problemele să fie definitiv rezolvate pe planul istoriei generale. Unii dintre acești „cercetători" așteptau să li se dea din afara pedagogiei „linia conform căreia să-l reconsidere pe Haret sau pe oricare alt pedagog".

În ciuda acestor poziții care frînau cercetarea, activitatea în domeniul istoriei pedagogiei romînești trebuia începută. O cerea însăși viața școlii. La baza cercetărilor de reconsiderare a trecutului pedagogiei noastre, ca o chezășie a caracterului științific al acestor cercetări, noi punem învățătura leninistă despre cele două forme de cultură existente în sînul fiecărei culturi naționale, în condițiile societății bazate pe clase antagoniste: „Noi luăm *din fiecare* cultură națională *numai* elementele ei democratice și elementele ei socialiste, le luăm *numai* pe acestea și în mod exclusiv în opoziție cu cultura burgheză, cu naționalismul burghez al fiecărei națiuni" [4]. Noi ne-am îndreptat deci cu precădere spre sistemele de educație și concepțiile pedagogice care au apărut în legătură cu interesele maselor populare, în legătură cu lupta revoluționară împotriva claselor oprimante.

O primă încercare de prezentare în spirit științific a unor probleme din trecutul școlii romînești pe care ne îngăduim să o citățm o constituie lucrarea — „Învățătorul cum l-au văzut poeții și prozatorii romîni" — de Stanciu Stoian, apărută în 1947. Următoarele lucrări în această direcție au fost inspirate de aniversarea a o sută de ani de la revoluția din 1848 [5]. Aceste prime lucrări de istoria pedagogiei romînești au dat impuls spre creație unei generații mai tinere pe pedagogi și i-au stimulat

[4] V. I. Lenin, Opere, vol. 20, Edit. P.M.R., pag. 8—9.

[5] A se vedea studiile „Ideile pedagogice progresiste ale generației de la 1848" de Stanciu Stoian (1948) și „Nicolae Bălcescu, exponentul ideilor pedagogice progresiste de la 1848", de Mihail Roșianu (1952).

la muncă, într-un spirit nou pe cîțiva cercetători harnici din trecut[6]. Anul trecut a apărut volumul „Mihai Eminescu revizor școlar" de Mircea Ștefan, iar anul acesta „Scriitorii noștri clasici și problemele școlii" de I. Cremer. Tot anul acesta a apărut o culegere de studii intitulată „Din istoria pedagogiei romînești".

Un alt volum cu privire la participarea cadrelor didactice la răscoala din 1907 — scris de Stanciu Stoian, I. Cremer, Mircea Ștefan, N. Andrei, St. Popescu și M. Stoica — este în curs de apariție.

În afară de autorii citați mai sus, au mai prezentat lucrări de istoria pedagogiei romînești, la sesiunile științifice ale instituțiilor de învățămînt superior, numeroase cadre didactice printre care: St. Bîrsănescu (Școala de la Cotnari), I. Antohi (Legiuirile regulamentului organic), B. Bratu (Ion Creangă), T. Trutzer (Lupta partidului pentru școală și cultură), Șt. Năstăsescu (Al. Odobescu) ș. a.

Nu exagerăm dacă afirmăm că și în domeniul cercetărilor de istoria pedagogiei romînești se dezvoltă o mișcare de masă. Numeroase cadre didactice se transformă în cercetători, pătrund în arhive și scriu despre trecutul școlii lor, despre profesorii de seamă din trecut. Datorită efortului comun al cadrelor didactice din toate gradele de învățămînt, ne apropiem de momentul cînd vom putea realiza o istorie a pedagogiei romînești, scrisă în spirit științific. Institutul de științe pedagogice, sintetizînd rezultatele obținute pînă acum în cercetările din acest domeniu, a editat un „Proiect de prospect pentru istoria pedagogiei în R. P. R.", supus în clipa de față dezbaterii publice în coloanele presei pedagogice. Pînă acum, unii istorici ai pedagogiei noastre erau de părere că trebuie să ne concentrăm asupra unor monografii temeinice, fiind prematur să trecem la un tratat de ansamblu. Alții, împinși de necesitățile practice ale învățămîntului pedagogic, cereau să dăm prioritate muncii de alcătuire a unui manual. S-a dovedit că mișcarea noastră pedagogică este capabilă să meargă paralel pe ambele căi. Prospectul va fi alcătuit pe baza monografiilor existente și va impune alcătuirea altor monografii.

Apreciind rezultatele îmbucurătoare obținute în cercetarea istoriei pedagogiei romînești, trebuie să ridicăm cîteva probleme privind orientarea viitoare a acestei cercetări. Pentru a trage maximum de folos practic din cercetările de istoria pedagogiei romînești nu trebuie să ne

[6] În ordine cronologică au apărut: „Gh. Lazăr înaintaș de seamă al școlii noastre" de Mircea Ștefan; „Rechizitoriul școlii burghezo-moșierești" (1881—1891), în Revista „Contemporanul" de M. Ștefan; „Primii ani de activitate în învățămînt a lui I. Creangă" de I. Cremer; „Lupta lui Mihai Eminescu pentru promovarea principiilor didactice progresiste" de Mircea Ștefan; „V. Babeș în problemele higienei școlare" de Mircea Ștefan; „Scriitorii noștri clasici autori de manuale școlare" de I. Cremer; „Ștefan C. Mihăilescu, un pedagog înaintat în a doua jumătate a secolului al XIX-lea" de B. Grigoriu; „Din trecutul școlii pedagogice din Iași" de M. Avădanei; „Despre primele manuale școlare cu conținut științific din țara noastră" de I. Popescu-Teiușan; „Din trecutul de luptă al partidului pentru dezvoltarea învățămîntului din țara noastră" de Căpriș Lungeanu și A. Brînzei: „O pagină din moștenirea pedagogică a primelor noastre cercuri socialiste" de Mircea Ștefan; „Demascarea politicii reacționare în domeniul învățămîntului de către presa de partid dintre anii 1923—1929" de C. Dinu și L. Gartenberg; „Zaharia Buiu, autor de manuale didactice" de G. Popovici; „Contribuția lui Gh. Asachi la rezolvarea problemei manualelor în școlile naționale din Moldova", de N. Enescu și altele.

limităm la lucrări de informare istorică — așa cum tind unii cercetători — ci trebuie să arătăm cu precizie pe baza unei analize istorico-pedagogice, *ce a adus nou* sistemul de educație pe care îl studiem și ce importanță practică prezintă el pentru munca educativă de astăzi. Marxiștii, ne învață V. I. Lenin, „nu păstrează moștenirea așa cum arhivarii păstrează o hîrtie veche. A păstra moștenirea nu înseamnă cîtuși de puțin a te mărgini la moștenire". Moștenirea pedagogică ne interesează în primul rînd ca s-o putem folosi astăzi. Să facem să se reflecte roadele studiului istoriei pedagogiei romînești în munca noastră practică.

Unii cercetători, luptînd contra proletcultismului și dogmatismului, cad în cealaltă extremă, acceptă necritic tot ce a realizat un pedagog. Aprecierile apologetice, supraaprecierile, împing spre cultul personalității, după cum prezentarea informativă, necomentată, a materialului istoric împinge spre obiectivism. Trebuie să ferim istoria pedagogiei romînești de aceste primejdii. Analizînd activitatea unui pedagog din trecut, chiar a unuia de mare prestigiu, trebuie să-i arătăm și lipsurile. Ele pot fi cu atît mai periculoase tocmai fiindcă sînt ascunse de acest prestigiu. Greșelile trebuie arătate dar și explicate — fiindcă unele greșeli erau inevitabile în anumite condiții.

In sfîrșit o primejdie o constituie însăși precăderea pe care unele colective o au pentru cercetarea trecutului, neglijînd problemele actuale, depărtîndu-se de prezent. Istoria pedagogiei trebuie să constituie doar un sector al activității și nu activitatea noastră de predilecție.

Și nu e vorba numai de orientare spre trecut. Se pune întrebarea și spre care trecut. Cu toate că nici pînă acum nu le-am neglijat, se cuvine să acordăm mai multă atenție elementelor pedagogige legate de lupta partidului nostru. Asemenea elemente au existat și s-au manifestat în special în urma congresului al V-lea al P. M. R. Presa ilegală conține o bogăție de informații prea puțin valorificată. De asemenea, documentele de partid. Ca să dăm un singur exemplu, credem că ar merita să dedicăm un studiu chemării intitulată „Către învățătorii și institutorii șomeri! Către toți membrii săraci ai corpului didactic!" pe care partidul a editat-o în august 1933.

Să ne oprim acum asupra unui alt domeniu în care pedagogia romînească a înregistrat progrese și anume asupra didacticei generale și speciale.

Concepția noastră didactică are la bază înțelegerea procesului însușirii cunoștințelor de către elevi în lumina gnoseologiei marxist-leniniste. Insușirea cunoștințelor în procesul de învățămînt parcurge drumul cunoașterii omenești: „De la intuirea vie la gîndirea abstractă *și de la ea la practică* — aceasta este calea dialectică a cunoașterii adevărului, a cunoașterii realității obiective" [7]. Parcurgînd cele trei trepte caracteristice cunoașterii științifice, procesul de învățămînt păstrează în același timp o serie de trăsături specifice. El parcurge în plus treapta *consolidării* cunoștințelor, deoarece mintea elevului trebuie nu numai să ajungă la adevăr, dar și să-l fixeze temeinic, pentru a-l putea utiliza. In procesul de învățămînt activitatea de cunoaștere este astfel organizată

[7] V. I. Lenin, Caiete filozofice, E.S.P.L.P., Buc., 1956, pag. 140.

încît să asigure dezvoltarea intelectuală și morală, formarea treptată a concepției științifice despre lume și societate la elev. Întreg acest proces complex este condus de educator care nu oferă cunoștințele de-a gata, dar netezește drumul cunoașterii, înlăturînd greutățile de netrecut și lăsîndu-le pe acelea a căror înfruntare ar căli intelectul copilului.

Acest fel de a înțelege procesul de învățămînt se deosebește radical de vechea istorie asociaționistă, ca și de „gestaltismul" german și variantele sale americane — care pretind că noi nu putem cunoaște realitatea așa cum este, ci o turnăm în tiparele unor configurații reformate. Deschizînd cel mai nou manual burghez de psihologia copilului reîntîlnim în adevăr asemenea teze pe care de mult le-a spulberat materialismul dialectic: „A înțelege înseamnă a asimila și asimilarea este, în mod necesar, funcțiunea unui subiect care reduce totul la o formă a gîndirii sale[8]. Noi însă sîntem convinși că gîndirea copilului se poate ridica la adevăr, adică la concordanță cu realitatea obiectivă, iar succesul în practică este tocmai verificarea acestei concordanțe. Iată de ce noi am respins diferitele sisteme pedagogice burgheze, care recomandă renunțarea la studierea sistematică a științei și înlocuirea ei cu însușirea fragmentară, fără sistem, a unor cunoștințe disparate, legate numai prin întîmplătoare „centre de interes". Învățămîntul nostru se bazează pe studierea sistematică a diferitelor discipline și a corelațiilor dintre ele, în conformitate cu programele școlare, cu ajutorul unui sistem bine determinat de metode pentru comunicarea, fixarea și verificarea cunoștințelor. Forma de bază a organizării învățămîntului nostru este lecția, care permite desfășurarea activității independente a elevului, sub îndrumarea și cu ajutorul profesorului.

La cele două sesiuni ale Institutului de științe pedagogice precum și la sesiunile științifice ale institutelor de învățămînt superior au fost prezentate numeroase lucrări de didactică și metodică. Numărul lor mare se explică tocmai prin faptul că sînt foarte necesare învățămîntului. Au avut loc discuții interesante în jurul problemelor metodice ale lecției și în special în problema tipurilor de lecție. Au fost analizate metodele specifice predării diferitelor discipline sau unor capitole ale acestor discipline. S-a acordat atenția nu numai problemelor comunicării cunoștințelor dar și repetării lor cuvenite și periodice, sistematizării lor, controlului lor. S-au adus contribuții și pe linia unor procedee didactice ca folosirea schemelor, a hărții, a manualului. Se află sub tipar un volum de studii privind problemele lecției, în care se aduc date noi, din experiența școlii noastre, cu privire la organizarea sistemului de lecții, controlul cunoștințelor și deprinderilor elevilor, repetarea cunoștințelor și altele. Se remarcă trecerea treptată de la lucrări care ilustrează principii cunoscute, la lucrări care aduc un aport original.

Succesele didacticii noastre se reflectă în noile manuale și noile metodici apărute, de o valoare teoretică și practică de necontestat. Dintre metodicile originale semnalăm: „Îndrumările metodice pentru predarea abecedarului", „Metodica predării limbii romîne la clasele V—VII", „În-

[8] G. Collin, Précis d'une psychologie de l'enfant, tome I, Paris, Delagrave, 1957, pag. 109.

drumări metodice pentru predarea constituţiei", „Îndrumări metodice privind temele pentru acasă la matematică" la care se adaugă multe altele. Grija regimului nostru pentru buna desfăşurare a învăţământului în şcolile minorităţilor naţionale se reflectă şi prin elaborarea şi tipărirea unor metodici speciale pentru aceste şcoli. Au apărut astfel metodici ale predării limbii maghiare, sîrbe etc. precum şi o culegere de articole privind dezvoltarea exprimării orale şi scrise în limba romînă la clasele V—X, pentru şcolile cu limba de predare a minorităţilor naţionale[9].

Un sector cu totul nou al pedagogiei romîneşti din ultima decadă este cel al învăţămîntului politehnic. Cerut în mod imperios de însăşi dezvoltarea economică a ţării noastre, învăţămîntul politehnic constituie cea mai înaltă formă a legării şcolii de practica construirii socialismului. De la reforma învăţămîntului asistăm la o trecere treptată — ce-i drept, în unele etape foarte lentă, totuşi niciodată întreruptă — spre politehnizarea învăţămîntului de cultură generală, prin însuşirea la diferitele obiecte de învăţămînt, a unor cunoştinţe din ce în ce mai bogate despre aplicarea legilor ştiinţelor în procesul de producţie şi prin lărgirea sferei deprinderilor practice căpătate în şcoală. Planurile de învăţămînt şi programele şcolare ilustrează un progres net în această privinţă. Progresul nu este însă spontan. El este rodul îndrumării pe care partidul o dă învăţămîntului. Pedagogia are datoria de a ajuta acest progres, descoperind cele mai bune mijloace pentru politehnizarea învăţămîntului prin generalizarea ştiinţifică a experienţei existente şi prin experimentarea unor căi noi.

Pedagogia priveşte învăţămîntul politehnic ca pe o parte componentă a educaţiei comuniste. El nu era nici dorit şi nici posibil în educaţia burgheză. Conceptul de „învăţămînt politehnic" a fost definit de clasicii marxism-leninismului care au arătat dublul său aspect: însuşirea principiilor esenţiale ale tuturor proceselor de producţie şi formarea deprinderilor de a mînui cele mai simple unelte din toate ramurile de producţie. Este vorba, deci, şi de cunoştinţe politehnice şi de deprinderi politehnice, pentru că, aşa cum ne învaţă V. I. Lenin, „nu e de ajuns să ştii ce este electricitatea; trebuie să ştii cum s-o aplici din punct de vedere tehnic şi în industrie şi în agricultură, şi în diferitele ramuri ale industriei şi agriculturii"[10]. Astfel înţeles, învăţămîntul politehnic devine mijlocul cel mai eficace pentru pregătirea oamenilor cu „orizont politehnic" (expresia îi aparţine tot lui Lenin), care să poată face faţă cerinţelor industriei şi agriculturii socialiste.

În vederea stabilirii căilor de politehnizare a şcolii noastre, în anul şcolar 1955—1956 s-au înfiinţat 9 şcoli experimentale în Bucureşti şi alte centre, la care s-au aplicat planuri de învăţămînt speciale, s-au organizat ateliere cu utilajul necesar, şi s-au încadrat maeştri pentru aplicarea programelor de lucrări practice. Mai multe brigăzi de cercetători ai Insti-

[9] Dintre membrii catedrelor de pedagogie au adus contribuţii în domeniul didacticii generale şi speciale tov. Stanciu Stoian, I. Berca, Mircea Ştefan, I. Stanciu, Didina Bărbulescu, Maria Bogdan şi D. Mîndra de la Universitatea C. I. Parhon, D. Todoran de la Universitatea V. Babeş, A. Debreczi şi E. Rozsa de la Universitatea Bolyai şi mulţi alţii.

[10] V. I. Lenin, Despre tineret, Edit. Tineretului, 1956, pag. 324.

tutului de științe pedagogice au studiat rezultatele activității acestor școli, trăgînd concluzii interesante cu privire la legăturile care trebuie să existe între lucrările practice și predarea diferitelor obiecte de învățămînt, precum și cu privire la formarea deprinderilor practice în cadrul atelierelor și pe terenul experimental al școlii. Pe baza rezultatelor obținute la școlile experimentale precum și la multe alte școli la care au apărut în mod spontan elemente de învățămînt politehnic, în anul școlar 1956-1957 experimentarea învățămîntului politehnic a fost extinsă la 100 de școli, iar în actualul an școlar la peste 350 școli.

Politehnizarea treptată a învățămîntului ridică în fața științei pedagogice nenumărate probleme. Rezolvarea lor impune o muncă minuțioasă. Astfel, problema — amintită mai sus — a raportului dintre lucrările practice și cunoștințele căpătate la diferite obiecte de studiu, nu poate fi rezolvată decît prin îmbunătățirea treptată a conținutului programelor și manualelor, a metodelor de predare, a programelor de lucrări practice, prin făurirea unei metodici adecvate pentru diferitele tipuri de lucrări practice și în special prin descoperirea celor mai potrivite forme de legătură între teorie și practică, pentru fiecare clasă a școlii medii

Rezolvarea problemelor legate de învățămîntul politehnic este îngreuiată de unele confuzii care mai apar în acest domeniu. Apare în special, în unele dezbateri, o înțelegere prea largă și una prea strîmtă. Înțelegerea prea largă merge pînă la confundarea învățămîntului politehnic cu întreg învățămîntul de cultură generală, iar înțelegerea prea strîmtă pînă la confundarea lui cu învățămîntul profesional. Ambele sînt la fel de dăunătoare. Cea dintîi ascunde primejdia neglijării în învățămîntul de cultură generală, tocmai a „culturii generale". Ne vom opri mai mult asupra celei de a doua, care este mai frecventă.

Ideia unui învățămînt tehnic profesional, ca o treaptă superioară față de străvechea ucenicie empirică, a apărut o dată cu dezvoltarea industriei manufacturiere și cu intrarea burgheziei pe scena istoriei. Așa cum s-a practicat în școala burgheză, învățămîntul profesional a fost limitat însă în dezvoltarea lui, fiind menținut la un nivel teoretic scăzut și redus la o profesionalizare redusă, monotehnică. Se pregătea un muncitor cu calificare restrînsă și fără orizont tehnic și cultural, un muncitor așa cum și-l dorea capitalistul.

În concepția noastră, învățămîntul politehnic nu înlocuiește învățămîntul profesional, ci îl pregătește pe elev pentru învățămîntul profesional. Cu cît pregătirea politehnică anterioară celei profesionale ocupă o perioadă mai îndelungată, cu atît mai bine; politehnizarea școlii medii înseamnă tocmai amînarea învățămîntului profesional pînă după examenul de absolvire a 11 clase. Idealul nostru, al pedagogilor, este ca toți copiii să se bucure de un învățămînt mediu politehnic înainte de a trece la cel profesional. Acest ideal se realizează treptat, pe măsura realizării condițiilor economice corespunzătoare. Deocamdată ne-am apropiat considerabil de generalizarea școlii de șapte ani — de asemenea un ideal pedagogic, pe care acum 10 ani abia îndrăzneam să-l visăm.

Problema ridicată mai sus are și un alt aspect. Se pune întrebarea dacă politehnizarea învățămîntului de cultură generală înseamnă doar o formare generală politehnică sau este loc în acest proces și pentru un

început de calificare profesională. Noi credem că o profesionalizare, o pregătire completă a tînărului pentru producție în școala de cultură generală nu este posibilă. Noi înclinăm spre găsirea unei formule de constituire a unui serios fond politehnic, care ar putea face ca tineretul să se poată îndruma după preferințe, la terminarea școlii medii, spre unul din cele două aspecte ale activității omenești: teorie și practică. Sau, în alte cazuri, spre o activitate care să se sprijine, în egală măsură, pe amîndouă.

Unii pedagogi se întreabă dacă învățămîntul politehnic înseamnă aceeași pregătire pentru băieți și fete sau dacă este cazul să prevedem lucrări practice deosebite după sex. Credem că a admite învățămîntul separat în această privință înseamnă a pleda contra învățămîntului mixt în general. Diviziunea pe sexe a muncii se datorește, cum știm prea bine, unor condiții istorice și nu biologice sau psihologice. „Cea dintîi asuprire de clasă — scria Engels — coincide cu asuprirea sexului feminin de către cel masculin“ [11]. Noi ne dezbărăm astăzi de prejudecata că anumite munci — și anume cele gospodărești — sînt predestinate pentru femeie, prin chiar natura ei. Activitatea comună a băieților și fetelor în ateliere și pe lotul experimental ajută la dezrădăcinarea acestei prejudecăți, înfiptă atît în mintea băieților cît și a fetelor. Pe de altă parte trebuie să remarcăm că în programele de politehnizare nu intră unele ocupații destinate altădată femeilor, ca de ex. croitoria sau industria conservelor. Acest lucru e păgubitor. Oferind elevilor cunoașterea teoretică și practică a bazelor producției, nu le putem limita orizontul cînd e vorba de producția de larg consum. Pe aceste considerente, noi propunem o lărgire a programelor de activitate practică. În cadrul acestora o parte pot fi comune, iar restul ar rămîne la alegere sau de executat în cercuri tehnice.

Dar învățămîntul politehnic ridică numeroase alte probleme. El ne cere să generalizăm experiența pedagogică spontană din fabrici și uzine, cîștigată în procesul calificării la locul de producție. El ne cere să asigurăm o nouă pregătire pedagogică viitorilor profesori ai școlii de cultură generală politehnizată. Aceasta din urmă este o problemă importantă pentru multe facultăți din universitățile noastre.

Un ultim sector al științei pedagogice asupra căruia trebuie să ne oprim, este cel al educației în spiritul moralei comuniste. Importanța lui este uriașă.

În domeniul educației morale s-a dus în ultimii zece ani o luptă grea împotriva influențelor putrede morale burgheze. Lupta nu s-a încheiat, dar astăzi sfera de influență a moralei burgheze a fost mult limitată. Individualismul burghez, disprețul față de muncă, naționalismul șovin, depravarea și alte elemente ale moralei burgheze au încetat a fi dominante și apar ca rămășițe, uneori mai puternice și alte ori mai slabe, ale trecutului. La rubrica judiciară a ziarelor mai citim despre faptele unor tineri îmbibați de morala burgheză, dar aceștia nu sînt reprezentativi pentru tineretul nostru.

Acțiunea de educare morală comunistă a fost ajutată în țara noastră de publicarea și marea răspîndire pe care au avut-o operele lui A. S. Makarenko. Puține lucrări de pedagogie au pătruns atît de adînc în masa

[11] **Marx și Engels, Opere alese, vol. II, Edit. P.C.R., ed. I-a, anul 1952, pag. 205.**

cadrelor didactice și părinților. Au avut loc numeroase dezbateri și s-au făcut nenumărate experimente în spiritul principiilor formulate de A. S. Makarenko (principiul acțiunii paralele, principiul liniilor de perspectivă, îmbinarea respectului cu exigența etc.). Nu toate experimentele au fost reușite, unele au încercat să aplice mecanic învățăturile lui Makarenko. Cele mai multe au dat însă rezultate foarte bune și au ajutat dezvoltarea pedagogiei romînești și pe această linie.

Această dezvoltare nu se putea produce dacă nu ne-am fi ridicat la o înțelegere științifică a fenomenului moral. Însușirea concepției marxist-leniniste ne-a ajutat să înlăturăm explicațiile filozofiei idealiste și ale sociologiei burgheze asupra moralei și să înțelegem morala ca pe o formă a conștiinței sociale, înlocuind căutarea principiilor „eterne" cu stabilirea criteriului de clasă în aprecierea faptelor morale. Trebuie subliniată grija continuă pe care o arată partidul în domeniul îndrumării muncii de educație în spiritul moralei comuniste.

În sesiunile științifice și în publicațiile pedagogice și pentru tineret s-au adus în ultimii ani multe contribuții în legătură cu problema educației în spiritul patriotismului socialist și internaționalismului proletar, în legătură cu problema educării noii atitudini față de muncă, de bunul obștesc, de legile statului popular, în legătură cu problema disciplinei conștiente sau a învățămîntului mixt.

Dintre lucrările care sintetizează experiența cîștigată semnalăm culegerea de studii despre munca dirigintelui și culegerea de studii despre rolul organizației de pionieri în educația patriotică a elevilor — ambele editate de Institutul de științe pedagogice — și o interesantă lucrare a tov. A. Dancsuly (de la Universitatea din Cluj) despre educația în colectiv, din care s-au publicat pînă acum cîteva fragmente.

Este greu să cuprinzi în spațiul restrîns al unei comunicări întreaga bogăție a realizărilor pedagogiei romînești în condițiile regimului democrat popular. Nu ne-ar ajunge timpul nici pentru a înșira titlurile lucrărilor scrise. Amintim deci, numai în treacăt, că rezultate pozitive s-au obținut și în domeniul pedagogiei preșcolare, că o serie de studii apărute reprezintă germenii unei viitoare pedagogii a învățămîntului superior, că au apărut importante lucrări în domeniul educației fizice și că există preocuparea pedagogică de a se veni în ajutorul educației în familie. Dacă un prim manual de pedagogie, apărut acum cîțiva ani, reprezenta, în mare parte, ca și cel de istoria pedagogiei, o simplă compilație după cele sovietice, astăzi se alcătuiește un manual original și — în cadrul catedrei noastre — un curs de pedagogie pentru învățămîntul superior.

O mențiune specială merită realizările obținute pe linia practicii pedagogice a elevilor și studenților, viitoarele cadre didactice, schimbul nostru de mîine. Ca și în alte domenii pedagogice și aici experiența sovietică s-a grefat pe tradițiile de preț ale învățămîntului nostru. Preocuparea pentru pregătirea pedagogică este la noi, foarte veche. De fapt școala înființată de Gh. Lazăr a avut rostul de a pregăti cadre didactice, mai curînd decît ingineri-topografi. Sînt cunoscute vechile tradiții ale învățămîntului pedagogic din Moldova și Ardeal. Am mai putea cita, cu titlu de exemplu, preocupările teoretice și realizările practice, obținute pe această linie de C. Dimitrescu-Iași. Fostul „seminar pedagogic

universitar" a avut lipsuri serioase, dar şi unele părţi pozitive, la care n-ar avea rost să renunţăm. Dintre lucrările sovietice care ne-au împărtăşit o experienţă nouă şi ne-au indicat o direcţie nouă trebuie amintită „Practica studenţilor în şcoală" de I. Polianski. Se înţelege că apariţia treptată a unor studii din ce în ce mai bune de metodică a făcut posibilă ridicarea nivelului practicii pedagogice. Astăzi practica pedagogică a căpătat o organizare sistematică şi se desfăşoară pe baza unei foarte serioase pregătiri pedagogico-metodice şi de specialitate. Elevii şi studenţii îşi formează, în procesul practicii pedagogice, deprinderile de muncă didactică şi primele elemente ale măestriei şi tactului pedagogic, sub conducerea celor mai bune cadre didactice.

În legătură cu aceasta merită semnalat faptul că munca pedagogică şi ştiinţa pedagogică a cîştigat mult respect în ochii tineretului. Mulţi tineri năzuiesc spre munca didactică în care văd, pe drept cuvînt, una din ramurile de activitate care permit cea mai largă desfăşurare a forţelor creatoare.

★

Aruncînd o privire de ansamblu asupra realizărilor pedagogiei romîneşti în ultima decadă, avem datoria să ne întrebăm: oare nu se putea face şi mai mult? Singurul răspuns sincer, în spiritul sincerităţii în care ne-a educat partidul, este: da, se putea face şi mai mult. Noi nu satisfacem încă, întru totul, cerinţele şcolii patriei noastre. Alte ştiinţe, în dezvoltarea lor furtunoasă, ne-au întrecut. O recunoaştem cu amărăciune — dar trebuie să o recunoaştem. Regimul de democraţie populară ne-a creat toate condiţiile necesare dezvoltării. Care au fost, în acest caz, factorii care ne-au frînat? Trebuie să-i desprindem cu luciditate, pentru a-i putea înlătura.

Dintre aceşti factori, unii sînt de natură organizatorică. Am putea vorbi astfel despre o insuficientă legătură între catedrele de pedagogie din învăţămîntul superior. Cadrele au aşteptat sesiunile Institutului de ştiinţe pedagogice pentru a se întîlni. Este necesar însă un contact mai direct şi mai ales continuu, în vederea coordonării muncii şi a schimbului de experienţă. Trebuie vorbit de asemenea despre insuficienta legătură dintre pedagogi şi psihologi, chiar atunci cînd ei se află în aceeaşi instituţie de învăţămînt superior. În sfîrşit, trebuie constatat că, în ciuda progreselor făcute, cercetările n-au fost întotdeauna direct legate de practică. Uneori la sesiunile ştiinţifice ale pedagogilor din învăţămîntul superior au predominat lucrările de istoria pedagogiei şi încă a celei din trecutul îndepărtat. Pe aceeaşi linie trebuie arătat că se impune o mai strînsă legătură a cercetărilor ştiinţifico-pedagogice din învăţămîntul superior cu problemele pregătirii studenţilor pentru munca de profesor. O trăsătură specifică universităţilor noastre este că ele pregătesc nu numai cercetători ştiinţifici, dar în mai mare măsură, cadre didactice, ele sînt deci, totodată, institute pedagogice. Lucrul acesta îl uită unii specialişti în diferite discipline ştiinţifice, care subapreciază rolul disciplinei noastre. E momentul să se arate lămurit că absolventul facultăţii de fizico-matematică, de chimie sau de istorie nu va mai fi numai fizician, chimist sau istoric ci *profesor* de fizică, chimie sau de istorie.

Pedagogia nu este deci pentru el o materie secundară, ci tot atît de importantă ca și specialitatea pe care o predă. Este ea însăși o specialitate. Cel mai înalt nivel științific în specialitate nu va servi la nimic dacă absolventul nu va ști cum să predea specialitatea, cum să-și educe elevii.

Printre factorii care ne-au frînat, alții sînt de natură metodică. Problemele metodologice nu au căpătat încă atenția cuvenită. Am arătat mai sus cum uneori, în cercetări, se sare de la descrierea practicii la îndrumări practice, fără a se ridica cercetarea la nivelul generalizărilor. Aceasta se întîmplă tocmai fiindcă nu ne înarmăm suficient din punct de vedere metodic atunci cînd pornim cercetarea. În special, metodica experimentului pedagogic este prea puțin studiată. Va trebui să urmăm exemplul științelor naturii, în care experimentele sînt mult mai minuțios elaborate. Din lucrările pedagogice valoroase va trebui să învățăm și din punct de vedere al metodelor folosite pentru a ajunge la rezultate bune.

O cauză importantă a lipsurilor din munca științifică a pedagogilor — cauză care privește atît conținutul, cît și metodica acestei munci — stă în faptul că fenomenele educației nu sînt abordate întotdeauna ca fenomene obiective, acționînd conform unor legi obiective, ci adesea sînt privite ca norme subiective depinzînd numai de conștiința și voința educatorului. Dincolo de formularea „educatorul trebuie să...", atît de frecventă în lucrările pedagogice, trebuie căutate relațiile obiective, necesare, care impun acel „trebuie". Rolul cercetării științifice este descoperirea legilor — desigur spre folosul practicii.

Nici una din lipsurile arătate nu este de neînlăturat. Succesele de pînă acum sînt o chezășie că le vom putea înlătura. Le vom putea înlătura în primul rînd fiindcă acum avem un bun de preț pe care acum zece ani nu-l aveam: un mare număr de cadre tinere de cercetători activi, bine orientați în problemele pedagogiei, care duc munca alături de cercetătorii cu experiență. Între vechile cadre de pedagogi, care și-au revizuit concepția despre lume, și cadrele tinere, crescute de regimul de democrație populară, există o colaborare care va face posibile realizări tot mai mari.

DEZVOLTAREA PSIHOLOGIEI PEDAGOGICE ÎN R. P. R. ÎN CEI 10 ANI CARE AU URMAT DE LA PROCLAMAREA REPUBLICII

de Prof. univ. *AL. ROŞCA*
Univ. „V. Babeş" Cluj

Psihologia pedagogică, cea mai importantă ramură aplicată a psihologiei, are sarcina de a rezolva problemele psihologice ridicate de procesul instructiv-educativ, de a elabora bazele psihologice ale educării şi instruirii copiilor. Ea studiază legile asimilării cunoştinţelor, ale formării deprinderilor şi priceperilor şi dezvoltării personalităţii elevilor în procesul instructiv-educativ.

Această ramură a psihologiei a preocupat şi în trecut pe psihologii din ţara noastră. Totuşi, psihologia pedagogică din trecut, în general, era vicios construită din punct de vedere teoretic, avînd o bază idealistă şi metafizică, din care motiv nu a putut contribui decît în mică măsură la rezolvarea problemelor ridicate de practica instructiv-educativă. Dezvoltarea psihică a copilului era considerată, de psihologia şi pedagogia oficială, ca fiind determinată predominant ereditar, ceea ce lăsa puţin loc pentru studiul aspectului formativ al procesului de învăţămînt. Cu toate că uneori au fost utilizate metode obiective de cercetare, cu caracter experimental sau de observaţie — ceea ce constituie o trăsătură pozitivă — psihologia, în ansamblul ei, nu s-a putut închega într-un sistem ştiinţific autentic.

În anii care au urmat după eliberarea ţării noastre, psihologii au avut posibilitatea să studieze învăţătura marxist-leninistă şi să cunoască tot mai temeinic cuceririle psihologiei sovietice. Totuşi, întrucît desprinderea de vechile concepţii se făcea cu oarecare încetineală, iar în unele sectoare se continua perseverarea pe vechile poziţii, a fost necesară şi bine venită publicarea — de exemplu în „Lupta de clasă" şi în ziarul „Scînteia" — a unor articole de critică şi orientare teoretică, care au fost de un real ajutor pentru munca ştiinţifică şi pentru practica instructiv-educativă.

În anii care au urmat, psihologia în ansamblul ei a efectuat un drum ascendent şi în decurs de cîţiva ani a ajuns să se constituie într-un sistem ştiinţific, avînd ca bază filozofică materialismul dialectic, iar ca bază din ştiinţele naturii învăţătura fiziologică a lui I. P. Pavlov.

Studii şi cercetări de psihologie cu o astfel de orientare încep să fie elaborate mai ales după sesiunea unită a Academiei de Ştiinţe a U.R.S.S. şi a Academiei de Ştiinţe Medicale a U.R.S.S. din 1950, consacrată învăţăturii lui Pavlov. Lucrările acestei sesiuni şi studierea operei lui Pavlov

i-a ajutat pe psihologii din țara noastră atît în elaborarea unor metode obiective de cercetare, în spiritul metodologiei pavloviene, cît și în explicarea fenomenelor psihice. Numărul lucrărilor de psihologie pedagogică apărute după această dată importantă trece de 40. Cele mai multe au apărut în Revista de pedagogie și Revista de psihologie.

O analiză critică a acestor lucrări nu este ușoară pentru că multe din ele constituie numai începuturi ale unor cercetări care, foarte probabil, vor fi continuate, completate și adîncite ulterior. Din acest motiv ne-am fixat ca sarcină principală prezentarea cît mai completă și mai fidelă a lucrărilor apărute în domeniul psihologiei pedagogice în ultimii zece ani, rămînînd ca la sfîrșit să încercăm o apreciere critică a acestor lucrări în ansamblul lor.

Dintre lucrările apărute în această perioadă unele au un caracter teoretic, privind explicarea fiziologică și psihologică a unor aspecte de bază ale procesului instructiv-educativ. Cîteva studii importante cu un astfel de caracter teoretic, a publicat, între alții, prof. V. Pavelcu de la Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași.

In articolul „Procesul învățării în lumina învățăturii despre reflexele condiționate" (Rev. ped. 2-1954 [1]), V. Pavelcu se ocupă de învățare ca proces de dobîndire, asimilare și fixare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor și arată rolul deosebit pe care îl are reflexul de orientare în acest proces. Comentînd experiențele lui Podkopaiev și Narbutovici asupra animalelor, în care s-a reușit formarea unei asociații între doi stimulenți indiferenți, V. Pavelcu arată, în mod just, că această „indiferență" nu trebuie înțeleasă ca fiind absența oricărei legături cu reflexe necondiționate. Și în acest caz legătura s-a făcut prin intermediul unui reflex, anume reflexul de orientare. „Indiferența" excitanților, spune V. Pavelcu, constă în lipsa lor de legătură *directă* cu fondul înnăscut, dar fiecare din aceste interese biologice este trezit, la rîndul lui, de reflexul preliminar, anticipat: „Ce este?" Reflexul de orientare are un foarte mare rol în învățare, pentru că el tonifică scoarța cerebrală și prin aceasta se ajută formarea legăturilor temporare. Educatorul trebuie să știe precis cum poate fi trezit, menținut și cultivat reflexul de orientare. Aprobarea și dezaprobarea educatorului, au o importanță deosebită în întărirea reflexului de orientare, pe cîtă vreme inhibițiile frecvente provocate de interdicțiile educatorului, ele însile dictate adeseori de comoditatea acestuia, provoacă o apatie crescîndă și o frînare a dezvoltării intelectuale a copiilor. Copilul rămas în urmă este de obicei rodul unei educații nejuste, este descurajat, inhibat. Procesul de educare a lui trebuie să consiste în acțiunea de dezinhibare, de trezire a reflexului de orientare. Pentru ca acest reflex să fie continuu alimentat, cunoștințele care se transmit elevilor nu trebuie să depășească, dar în același timp, nici să nu fie sub capacitatea de înțelegere a elevului. Ele trebuie, în același timp, să fie cît mai variate pentru a stimula continuu interesul. Procedeele de stimulare a interesului, prin contraste, prin intensitatea unor impresii, prin nota

[1] **Vom utiliza următoarele prescurtări: Rev. ped. = Revista de pedagogie, Rev. psih. = Revista de psihologie. Cifra care precedă anul înseamnă nr. publicației. De ex.: 2—1954 = nr. 2 din 1954.**

emoțională, prin efecte de ambianță, glumă etc. sporesc posibilitatea de însușire a cunoștințelor în procesul învățării. Repetiția mecanică, fără variație, ca și repetițiile fără un suficient interval de timp între ele, provoacă o saturație intelectuală, inhibă reflexul de orientare și prin aceasta coboară tonusul scoarței cerebrale.

In articol mai sînt studiate analiza și sinteza corticală și condițiile care pot favoriza sau îngreuna aceste procese în activitatea școlară de învățare.

In articolul „Liniile de perspectivă și reflexele condiționate" (apărut în Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza" din Iași sec. III, Științe Sociale T. I. fasc, 1-2, 1955), V. Pavelcu se ocupă de mecanismele fiziologice ale acțiunii liniilor de perspectivă. Liniile de perspectivă presupun, scrie V. Pavelcu, pe de o parte fixarea în conștiință a unui scop cu o mare putere de atracție, adică mobilizarea energiei psihice, iar pe de altă parte organizarea conduitei în timp, eșalonarea și ierarhizarea acestei energii. Mobilizarea energiei nervoase în fixarea unui scop se manifestă prin ridicarea tonusului cortical și deci, sporirea capacității de sinteză a scoarței iar organizarea, amînarea și îndepărtarea scopului, implică sporirea intervalului de timp dintre nașterea interesului și satisfacerea lui, și complicarea lanțului de reflexe prin introducerea progresivă de noi termeni între momentul inițial și satisfacția finală. Există un anumit raport între lungimea lanțului de reflexe și nivelul de tonicitate a scoarței. Prelungirea intervalului dintre începutul și sfîrșitul lanțului de reflexe presupune o mobilizare corespunzătoare de energie, o creștere a tensiunii nervoase, ceea ce ne face să înțelegem greutatea așteptării, a perseverării și, în general, a muncii. Copiii, avînd în comparație cu adulții un sistem nervos mai slab, suportă mai greu așteptarea, iar capacitatea de amînare a unei dorințe este inferioară aceleia pe care o găsim la adult. V. Pavelcu este de părere că primul simptom al dereglării funcționale a sistemului nervos ar fi incapacitatea de răbdare, de așteptare, de atenție. Cînd operația este inversă, adică se scurtează intervalul dintre nașterea interesului și satisfacerea lui, tonusul cortical sporește; la animale se observă sporirea secreției salivare. Energia eliberată prin scurtarea intervalului se transformă într-un spor de intensitate a actului. In schimb amînarea scandenței unei bucurii aduce o deprimare sau chiar renunțarea.

Pentru a se putea spori traiectoria unui reflex, cu menținerea unui grad superior de tensiune nervoasă, este necesară antrenarea progresivă a sistemului nervos și folosirea procesului automatizării, care eliberează energie ce poate fi utilizată pentru extinderea liniei de perspectivă.

Toate cele spuse mai sus sînt valabile, după părerea profesorului V. Pavelcu, în cadrul primului sistem de semnalizare. In cazul celui de-al doilea sistem de semnalizare, problema se pune cu totul diferit: cu cît mai departe se află excitantul condiționat de cel absolut (necondiționat) cu atît mai slabă este acțiunea semnalelor. De unde vine atunci forța cuvîntului ca semnal al primelor semnale? De la semnificația sa socială și practică în timp ce la animale mobilizarea energiei se explică prin motive biologice. Puterea de generalizare și abstractizare a noțiunii legată de cuvînt, precum și încărcătura sa afectivă fac din cu-

vînt un semnal de o valoare excepțională. În al doilea sistem efectuarea începutului se face în lumina anticipării sfîrșitului.

Cu toate că autorul susține că linia de perspectivă ne apare „ca un sistem care angajează ambele sisteme de semnalizare, în colaborare armonioasă între ele și sub conducerea celui de-al doilea", ipoteza formulată, de altfel interesantă și ispititoare, rămîne să mai fie verificată, pentru a se evita pericolul ruperii celui de-al doilea sistem de primul. Al doilea sistem de semnalizare este și continuă să rămînă așa cum a arătat I. P. Vavlov, un semnal al primelor semnale.

În articolul „Echilibrarea neuro-psihică în procesul instructiv-educativ" (Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza" din Iași, sec. III T. II fasc. 1-2 1956) este studiată problema relației dintre obligațiile școlare ale elevilor și rezistența sistemului lor nervos. Echilibrarea nervoasă, spune V. Pavelcu, se poate realiza simultan prin două mijloace: adaptarea sarcinii la nivelul sistemului nervos și ridicarea capacității sistemului nervos la nivelul sarcinii. De aici rezultă pentru pedagogie necesitatea cunoașterii precise a dificultății sarcinii precum și a capacității nervoase a elevului. Supraîncărcarea, care provoacă inhibiție nervoasă, refuz de acțiune, poate fi produsă de nepotrivirea, atît în intensitate cît și în calitate, dintre sarcină și rezistența nervoasă. Tot atît de dăunătoare poate fi, însă, și carența, calitativă și cantitativă, intelectuală și morală: sarcina prea ușoară are ca efect slăbirea energiei nervoase și stingerea interesului. Psihologiei îi revine sarcina de a descrie și explica aceste stări de dezechilibru, iar artei pedagogice (numai *artei* pedagogice? nota noastră) sarcina de a le semnala și înlătura la timp.

Tot în cadrul lucrărilor cu caracter teoretic putem grupa și articolul conf. A. Chircev, de la Univ. „V. Babeș" Cluj, „Procesul însușirii cunoștințelor de către elevi în lumina învățăturii fiziologice a lui I. P. Pavlov" (Rev. ped. 2-1953). Autorul urmărește explicarea fiziologică a procesului de însușire a cunoștințelor de către elevi, îndeosebi perceperea materialului la lecție. Sînt examinate condițiile optime de percepere a materialului intuitiv, printre care: includerea mai multor analizatori în procesul perceperii, elaborarea inhibiției de diferențiere, folosirea condițiilor optime ale interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare etc.

Însemnătatea învățăturii lui I. P. Pavlov pentru pedagogie este demonstrată și de către prof. B. Zörgö de la Universitatea „Bolyai" în revista maghiară „Utunk" (1953). Este tratată în special problema celor două sisteme de semnalizare. În ediția maghiară a Gazetei Învățămîntului (Tanűgyi Ujság, 3-1957(este arătat rolul regimului de viață în școală.

Cu rolul eredității, mediului și al educației comuniste în formarea personalității se ocupă E. Maftei (Rev. ped. 11 și 12, 1956). Scopul autoarei a fost însă de a insista asupra punctului de vedere pedagogic și numai în parte psihologic, în tratarea problemei menționate.

Critica concepției pedologice despre determinarea fatală a dezvoltării psihice a copilului de către factori ereditari și de către un mediu social socotit invariabil este obiectul articolului „Însemnătatea învățăturii lui I. P. Pavlov pentru lichidarea rămășițelor pedologice din psihologie și pedagogie" de Al. Roșca (Rev. ped. 1-1954). Același autor în articolul

„Unele aspecte pedagogice ale învăţăturii lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare", arată posibilitatea evitării formalismului în predarea cunoştinţelor prin sprijinirea pe activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare. De asemenea se arată importanţa cunoaşterii acţiunii reglatoare a celui de-al doilea sistem de semnalizare asupra primului sistem, pentru realizarea percepţiei optime a materialului intuitiv. Pe baza unei cercetări experimentale se arată posibilitatea prevenirii operaţiei oboselii în instanţa celui de-al doilea sistem de semnalizare, prin alternarea justă a celor două sisteme în procesul de învăţământ.

În articolul „Probleme de psihologie şi pedagogie" („Contemporanul" nr. 24 din 14 iunie 1957) Al. Roşca arată modul cum s-au eliberat psihologia şi pedagogia din ţara noastră de vederile idealiste şi reacţionare din trecut, greşelile care au rezultat de pe urma interpretării dogmatice a unor articole de îndrumare teoretică şi sarcinile care revin psihologiei în opera de construire a socialismului.

Un studiu cu concluzii importante pentru învăţământ este „Corelaţii între aptitudinile la diferite obiecte din învăţământul mediu, cu concluzii asupra organizării şcolare" de prof. Gh. Zapan (Rev. ped. 4-1957). Pe baza corelaţiilor dintre aptitudinile la diferite obiecte de studiu din învăţământul mediu, Gh. Zapan scoate cîteva concluzii în legătură cu obiectele „centrale" în învăţământ, în legătură cu alegerea profesiunii şi în legătură cu organizarea învăţământului mediu. Se relevă ca discipline „centrale" pentru învăţământul mediu filozofia şi ramurile realiste, pentru ultimele clase, şi disciplinele istorice descriptive pentru toate celelalte. Întrucît acestea au o acţiune de transfer, adică au putere de a forma elevii nu numai la aceste obiecte ci şi la celelalte, se recomandă ca la disciplinele „centrale" activitatea didactică şi educativă să se desfăşoare în cele mai bune condiţii, deoarece pe această cale se poate ridica nivelul şcolarilor la toate disciplinele. Transferul se poate manifesta însă şi invers, de aceea, deşi cultivarea deosebită a elevilor la disciplinele „centrale" poate determina adevărate salturi în progresarea învăţământului mediu, este necesar să se dea atenţie tuturor obiectelor de învăţământ. În ceea ce priveşte alegerea profesiunii, Gh. Zapan arată că întrucît în clasele superioare (începînd cu clasa a IX-a) corelaţiile dintre obiectele de învăţământ scad, — ceea ce denotă că la elevii mari apare o diferenţiere a aptitudinilor — înseamnă că în cazul elevilor din cursul superior problema alegerii profesiunii nu poate fi neglijată.

În sfîrşit, în legătură cu organizarea învăţământului mediu, Gh. Zapan conchide că începînd din clasa a IX-a ar trebui să se treacă la specializarea în direcţia pentru care ei prezintă aptitudini. Totuşi, dat fiind că şi în clasele mai mari corelaţiile dintre aptitudinile la diferitele obiecte de învăţământ, deşi scad, continuă să rămînă pozitive, înseamnă că natura adolescenţilor este aptă nu numai de o specializare, ci într-o anumită măsură de a asimila şi o cultură generală multilaterală. Prima concluzie pledează pentru dirijarea învăţământului mediu pe secţii „reală şi umanistă", iar a doua pentru un învăţământ mediu de cultură generală multilaterală, din care motiv Gh. Zapan sugerează că ar fi necesar să existe şi unele şcoli medii de cultură generală multilaterală. Pentru

completarea cunoștințelor de cultură multilaterală în școala divizată pe secții elevii apți în acest sens să fie îndrumați și ajutați să-și treacă examenele de diferență pentru secția pe care acei elevi nu o urmează efectiv.

Un alt grup de lucrări se ocupă cu *rolul și dezvoltarea diferitelor procese psihice* în procesul de învățămînt. Mai frecvent este studiată dezvoltarea gîndirii în procesul de învățămînt.

A. Tucicov-Bogdan, în articolul „Unele particularități ale procesului generalizării la elevi în însușirea cunoștințelor" (Rev. psih. T. I. 1955) se ocupă cu problema particularității de gîndire a copilului în momentul activ al reflectării, cînd se realizează trecerea de la percepția grupei de obiecte la noțiunea numărului. În această trecere autoarea deosebește trei faze: 1. senzorial-motorică, cînd are loc perceperea și operarea cu grupa de obiecte, 2. etapa în care copilul operează cu relații cantitative pe planul reprezentărilor, adică operarea cu număr concret și 3. etapa formării conceptului — formarea numărului abstract, operarea cu numărul ca noțiune. Autoarea subliniază marea labilitate a generalizărilor în momentul elaborării lor și brusca automatizare după ce numărul a devenit abstract.

A. Tucicov-Bogdan continuă studierea acestei probleme, într-o comunicare la sesiunea din 1956 a Institutului de științe pedagogice (volumul de „Comunicări", 1956), în care studiază aspecte ale gîndirii școlarului, în procesul învățării operațiilor aritmetice și în rezolvarea problemelor simple. Una din concluziile la care ajunge autoarea este aceea că verbalizarea raționamentelor proprii, a căilor de rezolvare folosite în dezlegarea exercițiilor și problemelor, asigură și consolidează caracterul conștient și activ al asimilării cunoștințelor aritmetice la elev.

Aceeași autoare, într-un alt studiu (Rev. psih. 1-2, 1956) se ocupă cu unele aspecte ale gîndirii elevilor mici în procesul însușirii noțiunilor gramaticale. Principala concluzie desprinsă din datele experimentale adunate este că formarea noțiunii gramaticale de verb — spre deosebire de majoritatea altor noțiuni (din matematici sau din științele naturii), nu începe neapărat cu un moment concret, senzorial, ci de la un anumit nivel de generalizare în gîndirea copilului, de la nivelul reprezentărilor, de unde importanța unor reprezentări și noțiuni juste, precum și sistematizarea lor cît mai adecvată și interesantă pentru copil, în cadrul aceleiași categorii gramaticale.

A. Tucicov-Bogdan a mai publicat un studiu, cu titlul: „Metodele experimentale în studiul gîndirii; unele contribuții metodice la cercetarea gîndirii copilului în procesul de învățămînt". Studiul se ocupă mai ales cu analiza metodelor de cercetare a gîndirii și numai în mică măsură este abordată problema dezvoltării gîndirii în procesul de învățămînt. Autoarea intenționează să adîncească această problemă prin studii ulterioare, al căror copitol introductiv este lucrarea cu titlul de mai sus.

Cu problema dezvoltării gîndirii în procesul însușirii cunoștințelor se ocupă și Ursula Schiopu (Rev. psih. T. I. 1955). Este studiată, pe cale experimentală, însușirea și aplicarea regulii în aritmetică, de către școlarul mic. În acest proces autoarea desprinde trei etape, nu suficient

diferenţiate, de la iradierea largă a excitaţiei şi greutatea de a depăşi vechiul sistem de legături, la constituirea noului sistem de legături.

Mai amintim tot la acest grup de lucrări, articolul „Unele observaţii privitoare la dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor" de E. Fischbein (Rev. ped. 4-1956). Autorul schiţează, sub forma unor note preliminare, cîteva aspecte psihologice ale procesului dezvoltării gîndirii elevilor în însuşirea matematicii, mecanismele fiziologice şi psihologice ale operaţiilor care au loc în gîndirea matematică.

Dezvoltarea reprezentărilor spaţiale şi a imaginaţiei spaţiale la elevi, prin studiul desenului tehnic şi al geometriei, au constituit obiectul unei comunicări prezentată de M. Bejat la sesiunea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice din 1956. Din comunicare rezultă că desenul tehnic dezvoltă gîndirea spaţială a elevilor, deoarece el solicită în mare măsură funcţiile de analiză şi sinteză ale scoarţei cerebrale. În desenul tehnic nu avem figurată pe hîrtie imaginea globală a obiectului, ca în desenul în perspectivă, ci numai cîteva aspecte parţiale, prin combinarea cărora mintea noastră construieşte imaginea clară şi precisă a unui obiect adesea foarte complicat. Folosirea insuficientă a materialului intuitiv duce la formalism, la însuşirea mecanică a unor noţiuni cărora nu le corespund imagini clare despre lucrurile pe care le semnifică, însă tot aşa abuzul de intuiţie, folosirea ei nechibzuită, împiedică dezvoltarea reprezentărilor şi imaginaţiei spaţiale a elevilor.

Cu dezvoltarea atenţiei în timpul lecţiei se ocupă I. Cerghit (Rev. ped. 6-1957). În articol sînt arătate unele procedee şi mijloace — nota emoţională, respectarea cu strictеţe a pauzei dintre lecţii, formarea deprinderii de a fi atent la lecţii — prin care se poate organiza şi dezvolta atenţia elevilor în timpul lecţiei.

În sfîrşit, mai amintim lucrarea „Contribuţii la problema interesului pentru lectură la adolescenţi" de E. Roman (Rev. psih. 1-1957). Din materialele adunate sînt scoase cîteva indicaţii privitoare la modul în care psihologul poate analiza şi explica acţiunea educativă a cărţii asupra copilului şi adolescentului.

O altă grupă mare de lucrări se ocupă de *premisele psihologice ale însuşirii unor priceperi şi deprinderi la elevi.*

Unele din aceste lucrări se ocupă de problema scris-cititului. Astfel este articolul „Cîteva aspecte ale funcţiunii analitice sintetice în primele etape ale însuşirii citit-scrisului" de E. Fischbein (Culegere de studii de psihologie T. II. 1954). Prima concluzie pe care o desprinde autorul din rezultatele sale experimentale este aceea că „departe de a avea o percepţie globală, aşa cum susţine Decroly... Copiii încep prin a examina literă cu literă". E. Fischbein menţionează că de aici nu trage concluzia că în faza iniţială a perceperii unui lucru nou percepţia copilului este esenţial analitică. Totuşi, noi sîntem de părere că în problema dezvoltării percepţiei, caracteristic este trecerea de la o analiză şi sinteză grosolană spre o analiză şi sinteză mai fină. În fiecare moment sînt prezentate ambele aceste procese. În acelaşi timp reţinem observaţia, pe care o găsim interesantă, deşi unele date există deja în această privinţă, anume că poziţia semnului, care s-ar părea că trebuie să reprezinte un factor esenţial, nu le spune copiilor nimic, copiii nu consideră semnele,

după cum nu consideră lucrurile ca diferite, dacă diferă numai prin așezarea lor spațială. Întrucît copiii socotesc ca identice literele „u" și „n" sau „b" și „d" autorul sugerează se pare cu destul temei, că aceste litere, pe care copilul le percepe ca identice — pentru că neglijează poziția lor spațială — să se predea la anumite distanțe și însușite separat temeinic și numai după aceea să se procedeze la compunerea lor.

Într-o altă lucrare „Cîteva observații privitoare la raporturile dintre cele două sisteme de semnalizare în procesul cîtirii la elevii mici" (Rev. psih. T. I. 1955) E. Fischbein aduce cîteva date noi privitoare la o problemă în parte cunoscută, anume că între cele două laturi ale citirii — latura tehnică și prinderea sensului — „nu există o corelație pozitivă". (De fapt corelația se pare că este, totuși, pozitivă, numai nu ridicată. Autorul ar fi trebuit să arate gradul de corelație). Învățătorul trebuie să urmărească în ce măsură orientarea către citirea rapidă și curgătoare constituie un element pozitiv sau, dimpotrivă, o piedică în înțelegerea sensului și în ce măsură orientarea către sens ajută sau împiedică procesul citirii.

Același autor, studiind cauzele greșelilor ortografice la elevii din școala elementară (Rev. ped. 2-1955), propune să se adopte un sistem de clasificare a greșelilor ortografice întocmit pe baza unor criterii cauzale, iar procedeele de prevenire și lichidare să se elaboreze pe baza determinării surselor reale ale acestor greșeli. Pentru a surprinde mai ușor cauzele greșelilor, autorul a comparat rezultatele obținute la copii aflați în stadii diferite de dezvoltare (preșcolarul mare — la care s-au făcut experiențe de analiză fonetică și a structurii propoziției — la elevii din clasa I, în procesul însușirii citirii și scrierii și la elevi care și-au însușit citirea și scrierea, clasa a II-a și a III-a). Se arată cazurile cînd trebuie să se corecteze scrisul sau pronunțarea și cînd este cazul să se efectueze exerciții fonetice.

Cu diferitele probleme psihologice ale însușirii limbii romîne și a limbii ruse sau altei limbi străine se ocupă, în cîteva articole, C. Pufan. Într-unul din aceste articole (Rev. psih. T. I. 1955) indică o serie de particularități de ordin psihologic privind asimilarea limbii ruse de către elevi din școlile elementare romînești. Sînt prezentate diferitele forme de transfer și interferență în legătură cu învățarea limbii ruse. În alt articol (Rev. psih. 1-2, 1956) se continuă această cercetare și se arată că unele legi ale mecanismelor de formare a legăturilor dintre particularitățile limbilor romînă și rusă se pot manifesta numai într-o anumită perioadă a învățării unei limbi străine, pe cîtă vreme altele pot să se mențină pentru un timp îndelungat. În sfîrșit, într-un alt articol (Analele Romîno-Sovietice; seria Pedagogie-Psihologie, 2-1957) autorul încearcă, atît pe baza cercetărilor sale anterioare, cît și acelea ale unor autori sovietici, să formuleze cîteva concluzii cu caracter de sinteză privitor la învățarea limbilor străine. În aceste concluzii sînt arătate condițiile în care apar fenomenele de transfer și acelea în care apare interferența.

Ghiță Sabina, în articolul „Cîteva date cu privire la rolul kinesteziilor verbale în însușirea scrisului" (Rev. ped. 3-1954), plecînd de la

cercetările făcute de I. K. Nazarova, a efectuat cîteva experienţe similare cu elevi din şcolile romîneşti. Sînt arătate greşelile care apar în procesul scrierii, în cazul cînd se exclude articulaţia şi posibilitatea accelerării procesului de automatizare a scrierii corecte prin articularea dirijată.

In sfîrşit, tot la această grupă de lucrări (premisele psihologice ale formării perceperilor şi deprinderilor la elevi) amintim studiile „Despre unele greşeli tipice în asimilarea algebrei elementare" de I. Radu (Rev. ped. 4-5, 1953). Autorul face o analiză psihologică a unor greşeli de mai largă răspîndire în procesul de însuşire a algebrei elementare, schiţînd în concluzii cîteva indicaţii privind corectarea şi prevenirea lor.

Un alt grup destul de mare de lucrări se ocupă cu problemele *cunoaşterii şi tratării individuale a elevilor.* In legătură cu această problemă a publicat mai multe studii A. Chircev (singur sau în colaborare). Articolul „Caracterizarea psihologică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară" a fost scris de A. Chircev pentru cadrele didactice în scopul de a le pune la îndemînă un îndrumător în vederea cunoaşterii particularităţilor individual-psihologice ale elevilor. Autorul elaborează o schemă a formelor caracteristice de comparare care să constituie un ghid pentru caracterizarea elevilor.

Intr-un alt studiu, A. Chircev, D. Salade şi I. Radu (Rev. ped. 1-1956) îşi propun să verifice o metodică complexă de determinare a tipurilor la elevi în condiţiile vieţii şcolare. Ei au cercetat timp de doi ani mai mulţi elevi din clasele I-IV, folosind observaţia, discuţia, anamneza etc., iar rezultatele au fost supuse verificării pe baza metodei experimentale de laborator şi a experimentului natural.

Unele probleme privind teoria şi practica determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi, au fost dezbătute de către A. Chircev (Rev. ped. 1-1957) în cadrul discuţiilor din Revista de pedagogie privitoare la această temă. Principalele probleme dezbătute în acest articol sînt: relaţia dintre temperamentul şi tipurile de activitate nervoasă superioară, relaţia dintre tipurile de activitate nervoasă superioară şi caracter, criteriile şi metodele de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară şi a temperamentelor.

La discuţii au mai participat B. Zörgö (Rev. ped. 5-1956), E. Maftei (Rev. ped. 2-1955; 3-1955 şi 1-1957) şi A Cazangiu (Rev. ped. 1-1957). Aceste discuţii au lăsat deschise unele probleme teoretice, ca aceea a raportului dintre tipurile de activitate nervoasă superioară şi temperamente, dar au contribuit la precizarea metodelor de studiere şi caracterizare psihologică a elevilor, în legătură cu care divergenţele de păreri au fost mai puţin însemnate.

A. Chircev a elaborat împreună cu C. Popescu lucrarea „Din munca dirigintelui pentru cunoaşterea elevilor" (Culegerea „Munca dirigintelui", Edit. de stat did. şi ped. 1956), în care folosind un material faptic cules pe baza metodei observaţiei, discuţiilor, anchetelor etc., studiază problema cunoaşterii elevului de către dirigintele clasei. Alături de problemele pedagogice şi metodice, studiul conţine şi material psihologic privind formarea şi dezvoltarea intereselor la elevi, cunoaşterea particularităţilor individuale etc.

Cu „Metodele aprecierii obiective a personalității" s-a ocupat și Gh. Zapan. (Analele Rom.-Sov., seria Ped.-Psih., 3-1957). Pe lîngă prezentarea analitică documentată a diferitelor metode de cunoaștere a elevilor, Gh. Zapan se ocupă și cu sarcinile ce ar reveni psihologilor școlari în legătură cu determinarea aptitudinilor elevilor, tratarea lor individuală în procesul instructiv-educativ etc. De asemenea dă și cîteva indicații în legătură cu practica pedagogică a studenților în școli.

Cu problema tipurilor de activitate nervoasă superioară se ocupă, de mai mult timp și cu competință P. Popescu-Neveanu, care a publicat mai multe studii cu privire la această temă, dintre care unele în limba rusă (Publicațiile Universității din Leningrad—Ucionîe Zapiski, nr. 185 și 203). Concluzii și indicații mai directe pentru cunoașterea elevilor sînt cuprinse în articolul „Unele procedee de determinare a tipurilor de activitate nervoasă superioară prin studiul biografic și observații asupra conduitei" (Rev. psih. T. I. 1955), și în parte, în „Studiul particularităților tipice ale activității nervoase superioare la om" Rev. Univ. „C. I. Parhon" seria științe sociale 1-1954).

A. Tucicov-Bogdan se ocupă de problema tratării individuale a elevilor (Rev. psih. 2-1957). Subiecții studiați sînt delicvenții minori, recidiviști, dintr-o colonie de reeducare. Autoarea ilustrează cîteva modalități de apropiere complexă de elevi, în cadrul tratării lor individuale.

Mai adăugăm că în cadrul filialei din Cluj a Institutului de științe pedagogice a fost elaborată (de către B. Zörgö, I. Radu și V. Mare) o formă preliminară a unui îndrumător de caracterizare psihologică și pedagogică a elevilor. Acest îndrumător recent apărut va fi experimentat în mai multe școli. Pe baza acestei experiențe, îndrumătorul va fi îmbunătățit și treptat va fi extins și aplicat și în alte școli.

În ultimul timp a crescut și numărul lucrărilor care se ocupă de *particularitățile psihologice ale copiilor defectivi și de premisele psihologice ale învățămîntului special.*

M. Roșca, R. Codreanu și R. Dinu-Cotuțiu se ocupă de „Unele aspecte pedagogice legate de particularitățile activității de analiză și sinteză la copiii întîrziați mintal". Autoarele au studiat cîteva aspecte ale activității de analiză și sinteză la acești copii (de exemplu formarea legăturilor temporare în primul și al doilea sistem de semnalizare, analiza auditivă și verbo-chinestezică a stimulenților verbali etc.). În vederea cunoașterii trăsăturilor mai deficitare, în scopul antrenării sau compensării lor, și a celor mai puțin deficitare, în vederea sprijinirii pe aceste trăsături în procesul de învățămînt.

Alte lucrări se ocupă cu particularitățile psihologice ale copilului surdo-mut și aplicările psihologiei la învățămîntul surdo-muților.

C. Pufan, în articolul „Cîteva particularități psihologice ale dezvoltării copilului surdo-mut în perioada demutizării" (Rev. ped. 7-1956) este de părere că la copilul surdo-mut, nedemutizat, se dezvoltă judecăți și raționamente care operează nu cu noțiuni abstracte ci cu reprezentări generale, care întrunesc atît atributele generalului cît și ale particularului. Drept sarcină a procesului de învățămînt, în perioada demutizării, stă, spune autorul, găsirea de procedee cît mai adecvate de ușurare a formării asociației între cuvînt și imaginea generalizată.

Acelaşi autor într-un alt articol, (Anal. Rom.-Sov., seria Ped. Psih., 3-1957) continuînd aceste cercetări se ocupă de însuşirea flexibilităţii cuvintelor şi a relaţiei dintre ele de către copilul surdo-mut în procesul demutizării. Mai apropiată de problemele concrete ale învăţămîntului surdo-muţilor este comunicarea ţinută în cadrul sesiunii ştiinţifice a Institutului de ştiinţe pedagogice din 1956, (a se vedea volumul de „Comunicări"), în care se ocupă de contribuţia procesului de învăţămînt la dezvoltarea gîndirii copilului surdo-mut.

V. Mare şi D. Ciumăgeanu în comunicarea la aceeaşi sesiune a Institutului de ştiinţe pedagogice, au prezentat cercetările lor privitoare la limbajul mimico-gesticular al surdo-muţilor. În concluzii ei arată că gesturile reprezintă un instrument elementar de comunicare, insuficient pentru dezvoltarea gîndirii noţionale, dar el poate fi utilizat în etapa iniţială a dezvoltării limbajului sonor.

Mai sînt cîteva lucrări de psihologie pe care nu le putem încadra în gruparea adoptată mai sus, dar care prezintă o legătură sau alta cu problemele procesului de învăţămînt. Astfel este articolul „Unele aspecte ale supraîncărcării elevilor în procesul de învăţămînt" de A. Chircev (Rev. ped. 7-1956). În acest articol autorul analizează cauzele supraîncărcării din punct de vedere psiho-pedagogic, accentuînd ideea că supraîncărcarea elevilor se poate evita, între altele, prin folosirea procedeelor raţionale de transmitere a cunoştinţelor. De asemenea încearcă o clasificare a diferitelor forme mai frecvente de supraîncărcare în şcoală.

Cu o problemă înrudită se ocupă Al. Roşca în articolul „Cu privire la realizarea odihnei active în procesul de învăţămînt" (Rev. ped., 9-1956). Pe baza unor cercetări experimentale se arată posibilitatea prevenirii inhibiţiei de protecţie în al doilea sistem de semnalizare prin alternarea justă a activităţii acestui sistem cu activitatea primului sistem (o activitate cu stimulenţi concreţi, cu imagini). Se arată, de asemenea, — pe baza rezultatelor unor autori sovietici — efectul pozitiv al exerciţiilor fizice şi al unor stimulenţi fiziologici (hiperventilaţia pulmonară, stimulenţii reci în sezon cald etc.), asupra activităţii celui de-al doilea sistem de semnalizare.

Unele aspecte psihologice ale intuiţiei sînt studiate de către M. Roşca şi R. Codreanu (Rev. ped. 4-1954). Lucrarea demonstrează printr-o probă experimentală, posibilitatea inducţiei negative, între cele două sisteme de semnalizare, ceea ce poate îngreuna perceperea simultană a materialului intuitiv şi al explicaţiilor referitoare la acesta. S-a urmărit, de asemenea, găsirea unor procedee de evitare a inducţiei negative de la imagine la cuvînt sau invers şi uşurarea perceperii imaginii şi a explicaţiei. Aceste procedee ar fi, printre altele: stabilirea ritmului optim de desfăşurare a explicaţiei, indicarea pe figură sau imagine a elementului la care se referă explicaţia etc.

Sînt şi alte cîteva lucrări, care deşi nu sînt direct legate de psihologie pedagogică, contribuie la rezolvarea unor probleme ridicate de practica instructiv-educativă. Printre acestea sînt cîteva studii publicate de prof. B. Zörgö şi colaboratorii săi de la Universitatea „Bolyai" din Cluj. În articolul apărut în revista Studii şi Cercetări a filialei din Cluj a Academei R.P.R. (seria ştiinţelor naturii 2-1955) se arată rolul mo-

bilizării sistemelor de legături condiționate anterior formate, în procesul de diferențiere și rolul generalizării în cadrul unei categorii verbale mobilizate. Prin aplicarea acestor influențe s-a obținut ca probleme de diferențiere, care nu au fost rezolvate de copii de 9-10 ani, să fie rezolvate de copii de 5-6 ani.

Într-un alt studiu (Analele Romîno-Sovietice, seria Ped.-Psih. nr. 3-1956) B. Zörgö studiază unele particularități psihologice de vîrstă la copii și adolescenți. Autorul arată că particularitățile de vîrstă nu determină în mod absolut capacitatea de muncă a scoarței cerebrale ci determină condițiile de desfășurare și dezvoltare a capacității de muncă. Educatorul, cunoscînd aceste condiții, poate dirija activitatea emisferelor cerebrale ale elevilor potrivit scopurilor societății și să asigure creșterea continuă a capacității lor de muncă.

Al. Roșca, A. Chircev, V. Mare, N. Pîrvu și M. Roșca în articolul „Mecanismul formării legăturilor temporare complexe în însușirea cuvintelor" (Studii și cercetări științifice, Cluj, 3-4, 1954) arată că legea stabilită de N. Krasnogorski cu privire la formarea complexelor verbale la copii în perioada constituirii limbajului este valabilă, în linii generale, și atunci cînd este vorba de însușirea de cuvinte noi de către copiii mai mari și de către adulți, în sensul că mai ușor se fixează prima silabă, silaba accentuată și adesea ultima silabă din cuvînt (în complexele mai mari). Autorii arată posibilitatea ușurării procesului analitico-sintetic, prin prezentarea fragmentată a stimulentului verbal și prin indicarea locului greșelii, fără să se arate în ce constă greșeala.

În articolul „Ușurarea activității de generalizare și abstractizare prin neutralizarea inducției negative în cadrul stimulenților complecși" (Rev. psih. 1—2, 1956) Al. Roșca studiază unele procedee care pot duce la „demascarea" componentelor esențiale ale stimulentului complex și eliberarea lor de inducție negativă a componentelor neesențiale. În una din experiențe se studiază posibilitatea neutralizării influenței inhibitive a componentelor neesențiale asupra celor esențiale prin adăugarea de noi obiecte din aceeași clasă și prin opunerea unui obiect din altă clasă. Aceste procedee au fost încercate atît cu stimulenți concreți cît și cu stimulenți verbali. Prin altă experiență s-a studiat efectul simplificării stimulenților concreți (eliminarea succesivă a componentelor neesențiale) asupra abstractizării și generalizării relațiilor numerice.

Sînt și cîteva studii de pedagogie care abordează, tangențial, unele probleme de psihologie pedagogică, cum sînt articolele privitoare la colectivele de elevi (A. Dancsuly, în Rev. ped. 4, 1954 și Nagy K. în Rev. ped. 3, 1956), sau articolul „Formarea cîmpului de citire la elevi în perioada abecedarului" de I. Berca (Rev. ped. 2, 1956). În acest din urmă articol se arată, între altele, că transpunerea (copierea cu litere de mînă a unui text de tipar), privită în mod izolat, adică legată numai de procesul citirii, constituie o formă de activitate care ar trebui să domine în perioada abecedarului, însă urmărindu-se și calitatea scrisului, rezultatele obținute sînt în defavoarea transpunerii. Scrisul pe bază de copiere prezintă mult mai puține erori decît cel pe bază de transpunere. De aici concluzia că abuzul de copiere pe bază de transpunere influențează negativ asupra calității scrierii, deși are influență pozitivă în ceea ce pri-

veşte procesul citirii, respectiv asupra formării şi dezvoltării cîmpului vizual. Aceste observaţii interesante au, însă, nevoie de explicare psihologică şi fiziologică pentru a putea stăpîni şi dirija mai bine activitatea de scriere şi citire.

Încercînd să facem o apreciere a lucrărilor apărute în ultimii zece ani în domeniul psihologiei pedagogice, am putea spune că în ansamblul lor ele au o orientare teoretică justă. Se constată preocuparea constantă de sprijinire pe materialismul dialectic şi pe învăţătura fiziologică a lui I. P. Pavlov. De asemenea este evidentă preocuparea de a studia fenomenele urmărite prin metode strict obiective, în primul rînd prin metoda experimentală, pe care se sprijină cea mai mare parte a cercetărilor.

Principala lipsă a acestor lucrări este, cu puţine excepţii, apropierea încă insuficientă de problemele concrete ale procesului de învăţămînt, ale muncii instructiv-educative. În multe cazuri cercetările sînt mai de grabă de psihologie generală sau de psihologia copilului şi numai cu unele concluzii pentru procesul de învăţămînt. De multe ori materialul experimental utilizat (operaţii gramaticale sau de calcul) prezintă numai asemănări exterioare şi puncte de atingere cu conţinutul concret al învăţămîntului. De asemenea nu se constată preocuparea de a se utiliza, ca metodă de cercetare şi experimentul psihologic-pedagogic, care în multe cazuri ar putea fi foarte indicat.

O altă lipsă, după părerea noastră, este şi aceea că, adeseori, lucrările încep fără nici o indicaţie cu privire la stadiul în care se găsesc cercetările în domeniul respectiv. Din acest motiv nu se poate vedea cu destulă claritate ce aduce nou lucrarea, care este partea de contribuţie a autorului.

Cu toate că încă nu s-au obţinut rezultatele excepţionale în domeniul psihologiei pedagogice, se poate socoti că asistăm la începutul unei perioade de avînt în dezvoltarea noii psihologii pedagogice din ţara noastră.

Munca de cercetare în domeniul psihologiei pedagogice a fost ajutată şi de înfiinţarea la Cluj a unei Filiale a Institutului de ştiinţe pedagogice din Bucureşti (deşi încă modest încadrată ca număr de cercetători), de înfiinţarea unui sector de psihologie pedagogică în cadrul Institutului de psihologie al Academiei R.P.R. De un deosebit ajutor pentru munca psihologilor noştri este cunoaşterea tot mai temeinică a psihologiei pedagogice sovietice, care a luat o dezvoltare deosebită, şi care ocupă de mult primul loc în frontul psihologiei mondiale, nu numai în ce priveşte concepţia şi metodele de cercetare, ci şi în ceea ce priveşte ajutorul efectiv pe care îl dă practicii instructiv-educative.

Într-o fază următoare este de aşteptat să se treacă şi la noi la studii mai mari şi la monografii de psihologie pedagogică. Catedra de psihologie de la Universitatea „V. Babeş" din Cluj, în colaborare cu Filiala din Cluj a Institutului de ştiinţe pedagogice, a pregătit un volum ce se află sub tipar, de studii de psihologie pedagogică privitoare la învăţămîntul de masă şi la învăţămîntul defectivilor. Studii similare sînt în pregătire şi la alte unităţi ştiinţifice din ţară.

Legarea tot mai strînsă a psihologiei de practică constituie o condiţie, atît pentru contribuţia eficace la construirea socialismului, cît şi pentru dezvoltarea teoretică a acestei discipline.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN LIMBA MATERNĂ A NAȚIONALITAȚILOR CONLOCUITOARE SUB REGIMUL DE DEMOCRAȚIE POPULARĂ

Prof. univ. *BÁNYAI LÁSZLÓ*
Director general în Ministerul Învățămîntului și Culturii

Înfăptuind în spirit marxist-leninist egalitatea în drepturi a naționalităților conlocuitoare cu poporul romîn, regimul nostru de democrație populară a creat pentru tineretul școlar de toate naționalitățile largi posibilități de a învăța în limba maternă.

Construirea socialismului necesită cadre bine pregătite în domeniul științei, tehnicii și culturii, ceea ce nu se poate înfăptui fără școli de cultură generală, fără școli profesionale și tehnice în limba maternă, fără dezvoltarea continuă a acestor școli în cadrul sistemului general al învățămîntului de stat. Dezvoltarea armonioasă a copilului din punct de vedere intelectual și moral, formarea gîndirii logice și lărgirea orizontului cultural al copilului sînt strîns legate de dezvoltarea vorbirii și scrisului, îmbogățirea vocabularului în limba maternă, de însușirea valorilor culturale progresiste cu specific național, de inițierea prin limba maternă în tainele lumii înconjurătoare, în elementele de bază ale științelor.

Construirea socialismului pentru popoarele mari și mici, pentru națiunile și minoritățile naționale și mai cu seamă pentru grupurile naționale rămase în urmă în dezvoltarea lor social-culturală, înseamnă înflorirea culturii lor socialiste în conținut și naționale în formă. În condițiile concrete ale țării noastre, aceasta înseamnă înflorirea elementelor socialiste comune, general valabile vieții noastre culturale, precum și a formelor specifice ale culturii poporului romîn și a fiecărei naționalități în parte.

Totodată, pentru naționalitățile conlocuitoare din patria noastră comună, Republica Populară Romînă, este de o mare importanță de a-și însuși cît mai bine limba poporului frate romîn, care formează marea majoritate a populației țării noastre, și cu care strîns uniți construiesc socialismul și luptă pentru consolidarea păcii.

Din factorii conviețuirii frățești provine și interesul oamenilor muncii romîni din regiunile locuite în comun, al intelectualilor romîni progresiști pentru limba și valorile culturale specifice ale naționalităților conlocuitoare.

În trecut regimul burghezo-moșieresc a folosit școala ca mijloc pentru strecurarea prejudecăților șovine în rîndurile generațiilor tinere și pentru deznaționalizarea minorităților naționale. Regimul burghezo-mo-

șieresc a înăbușit posibilitățile de culturalizare în limba maternă a maselor minorităților naționale, a persecutat școlile cu limba de predare ale acestor minorități, folosindu-se de orice pretext pentru închiderea lor. În regiunile locuite în mase compacte de către minoritățile naționale erau trimiși în școlile de stat învățători și profesori care nu cunoșteau limba populației locale și în multe cazuri îmbibați de prejudecăți față de specificul culturii acestei populații. Generații întregi provenite din rîndurile minorităților naționale au fost în felul acesta stînjenite în dezvoltarea lor culturală și nu și-au putut însuși nici limba romînă.

În același timp, regimul burghezo-moșieresc se împăca bine cu rămășițele feudale, făcînd concesii diferitelor biserici, care, în trecut, aveau instituții școlare înființate. Astfel, singurele școli cu limba de predare a naționalităților, au rămas cele confesionale, tolerate din cauza ideilor retrograde și obscurantiste răspîndite în ele. Unele minorități naționale, ca rușii, ucrainienii și tătarii, nu aveau nici un fel de școală în limba maternă. Alte minorități aveau școli într-un număr cu totul insuficient pentru satisfacerea nevoilor lor reale.

Învățătorii și profesorii laici din școlile confesionale ale minorităților naționale primeau un salariu mai scăzut decît colegii lor din școlile de stat, cu toate că și aceștia trăiau dintr-un salariu de mizerie. Nu odată învățătorii și profesorii laici din aceste școli și-au dat seama de adevăratele cauze ale situației vitregite a învățămîntului în limba maternă a minorităților naționale, iar elementele cele mai conștiente s-au alăturat luptei poporului muncitor împotriva fascismului și războiului imperialist, pentru drepturi democratice și progres social sub conducerea Partidului Comunist Romîn.

În perioada fascizării țării, aplicarea metodelor rasiste concretizate prin cercetarea „originii etnice" și „analiza numelui", prigonirea tineretului studențesc evreu, rus, ucrainian, maghiar etc., examenele de bacalaureat în fața unor comisii compuse din elemente șovine și necunoscătoare ale limbii materne a candidaților, au făcut imposibilă terminarea studiilor pentru un mare număr de fii și fiice ale naționalităților. Refuzul de a da subvenții, suspendarea dreptului de publicitate a multor școli confesionale în limba maternă a minorităților naționale sau chiar închiderea lor, instituirea examenului de limba romînă pentru cadrele didactice vechi din școlile naționalităților ca o condiție pentru ocuparea în continuare a posturilor, — toate acestea au avut drept scop paralizarea învățămîntului în limba maternă a acestor minorități și au contribuit la menținerea analfabetismului și semianalfabetismului într-un număr excesiv de mare printre naționalitățile cele mai asuprite. Conform datelor statistice, dintre copiii de vîrstă școlară au fost școlarizați în clasele I—IV în anul școlar 1930/31 : ucrainieni 41%, turci și tătari 53%, ruși 58%. Această situație s-a înrăutățit și mai mult în anii următori.

La rîndul lor, cercurile conducătoare reacționare ale naționalităților conlocuitoare foloseau politica guvernelor burghezo-moșierești romîne pentru a semăna neîncredere și prejudecăți față de poporul romîn. În urma dictatului de la Viena, în Ardealul de Nord s-au luat măsuri de oprimare a învățămîntului în limba romînă.

Politica de persecutare și de deznaționalizare, de dezbinare șovină și ură rasială promovată de clasele exploatatoare, urmărea de fapt să contribuie la distrugerea solidarității internaționale, la exploatarea nemiloasă și fără deosebire de naționalitate a oamenilor muncii din țara noastră.

Forțele progresiste și antifasciste din țară, conduse de partidul revoluționar al clasei muncitoare, Partidul Comunist din Romînia, au dus o luptă consecventă împotriva samavolniciilor șovine ale regimului burghezo-moșieresc.

Deja Congresul al II-lea al P.C.R. înfierează politica de deznaționalizare a școlilor și instituțiilor culturale ale minorităților naționale „împiedicînd printr-asta cultura acestora în limbile lor maternă, precum și dezvoltarea lor generală". [1]

Congresul al V-lea al P.C.R. cheamă la luptă „împotriva lichidării școlilor în limba națională... pentru școli gratuite în limba maternă..." [2]

Partidul Comunist Romîn a demascat și a combătut cu tărie politica mîrșavă de asuprire și de atițare șovină dusă de guvernele burghezo-moșierești romîne în cîrdășie cu clicile conducătoare reacționare ale minorităților naționale. Partidul Comunist a luptat continuu pentru egalitatea deplină în drepturi a minorităților naționale cu poporul romîn, pentru dreptul acestora la școli de stat cu limba de predare maternă și în general, pentru o școală cu conținut progresist, pătrunsă de ideea frăției între popoare.

Eliberarea patriei noastre a deschis perspectivele dezvoltării învățămîntului democratic în țara noastră, iar instaurarea regimului de democrație populară a însemnat promovarea politicii marxist-leniniste și în domeniul învățămîntului și culturii naționalităților conlocuitoare.

Regimul nostru democrat-popular consideră că asigurarea egalității în drepturi a poporului romîn și a naționalităților conlocuitoare este un element esențial de consolidare și dezvoltare a statului poporului muncitor. Statul nostru popular asigură înfăptuirea unei egalități reale, care se vădește în numeroasele înfăptuiri obținute în diferitele domenii ale vieții sociale și urmărește înfrățirea poporului romîn și a naționalităților conlocuitoare pe baza întăririi încrederii reciproce.

Constituția țării noastre din 1952 stabilește în articolul 17 că statul democrat-popular „asigură dezvoltarea culturii poporului romîn și a culturii minorităților naționale, socialistă în conținut, națională în formă". Articolul 82 al Constituției statornicește că „în R.P.R. se asigură minorităților naționale folosirea liberă a limbii materne, învățămîntul de toate gradele în limba maternă, cărți, ziare și teatre în limba maternă..."

Aceste prevederi ale Constituției se concretizează în domeniul învățămîntului și culturii de la începutul regimului democrat-popular prin numeroase realizări înfăptuite în folosul naționalităților conlocuitoare.

După 6 martie 1945, rînd pe rînd, au început să funcționeze școli de stat în limbile tuturor naționalităților. Începînd cu aprilie 1947 toate cadrele didactice de la școlile confesionale cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare au primit din partea statului salariu egal cu acel

[1] Documente din Istoria P.C.R., 1917—1932, vol. I. 1953, pag. 404.
[2] Documente din Istoria P.C.R., ed. II, 1953, pag. 138—139.

al colegilor din școlile de stat. În cadrul Ministerului Învățămîntului Public s-a organizat un secretariat general pentru problemele școlilor în limba maternă a naționalităților.

După proclamarea Republicii Populare, reforma învățămîntului din august 1948 a unificat în sistemul școlilor de stat învățămîntul în limba naționalităților conlocuitoare, asigurînd predarea în limba maternă a 15 naționalități, lichidînd astfel politica de discriminare națională în domeniul învățămîntului. În urma reorganizării ministerului s-au creat diferite organe și servicii în cadrul ministerului precum și în cadrul Institutului de științe pedagogice și al Editurii de stat didactice și pedagogice pentru problemele școlilor naționalităților conlocuitoare.

În anul școlar 1951/52 au existat 3.337 unități școlare și preșcolare de stat în limbile naționalităților conlocuitoare față de cele aproximativ 1.450 de unități din anul școlar 1939/40. S-a tipărit majoritatea manualelor necesare în limbile naționalităților. Numai în anii 1948—1951 au apărut peste 500 de titluri într-un tiraj de aproape 3 milioane exemplare.

Dintre naționalitățile conlocuitoare, populației maghiare, ca cea mai numeroasă, i s-a asigurat o rețea de învățămînt în limba maternă începînd de la unitățile preșcolare pînă la universitate și alte instituții superioare deservind nevoile naționalității maghiare din țara noastră. Naționalităților germană și ucraineană li s-au asigurat mai multe școli medii. Există cîte o școală medie în limbile rusă, sîrbă, slovacă, tătară și greacă, școli de 4 și 7 ani în limbile bulgară, turcă, croată, cehă, armeană și idiș, precum și școli de 4 ani în limba polonă. Pentru naționalitățile maghiară, germană, sîrbă, ucraineană, rusă, slovacă, tătară și idiș s-a asigurat pregătirea învățătorilor în școli pedagogice cu limba de predare maternă.

În anul școlar 1956/57 au funcționat în limbile naționalităților conlocuitoare 1.158 grădinițe și 2.376 unități școlare de cultură generală și anume: 1.613 școli de 4 ani, 688 școli de 7 ani și 75 școli medii (unități de sine stătătoare și secții). În aceste școli și grădinițe au funcționat 13.575 cadre didactice, dintre care 1.691 în învățămîntul preșcolar, 4.480 la clasele I—IV, 5.919 la clasele V—VII și 1.485 la clasele VIII—X. Numărul total al copiilor din grădinițe a fost de 55.903. Școlile de 4 ani au fost frecventate de 131.685 elevi, clasele V—VII de 65.072, iar clasele VIII—X de 12.197 elevi.

În același an școlar au funcționat, în total, 87 școli profesionale și tehnice cu limba de predare maghiară precum și 14 școli cu limba de predare germană, în total cu 7.370 de elevi.

În afară de școlile de cultură generală, profesionale și tehnice, mai sînt create și o serie de instituții de învățămînt superior cu limba de predare maghiară: Universitatea „Bolyai" din Cluj, Institutul medico-farmaceutic și Institutul de artă teatrală „Szentgyörgyi István" din Tg. Mureș. La Institutul de agronomie, Institutul de arte plastice „I. Andreescu" și la Conservatorul de muzică „Gh. Dima" din Cluj există facultăți și secții cu limba de predare maghiară.

În învățămîntul superior cu limba de predare maghiară au fost înscriși în anul universitar 1956/57 în total 2.602 studenți. La Universitatea „Bolyai" funcționează și secții fără frecvență care au avut în același an

universitar un număr de 550 de studenți. Diferitele universități și institute de învățămînt superior cu limba de predare romînă au fost frecventate de aproximativ 2.500 studenți din rîndurile naționalităților conlocuitoare, dintre care 1.320 germani, 900 maghiari, 64 sîrbi, 42 ucrainieni etc.

Pentru ridicarea nivelului de cultură generală, oamenii muncii aparținînd naționalităților conlocuitoare își pot continua și completa studiile prin școli și cursuri pentru adulți în limba maternă. Pentru tineretul muncitoresc și sătesc funcționează școli serale în limbile materne ale minorităților mai numeroase, iar pe lîngă școlile medii ale naționalităților sînt organizate cursuri fără frecvență în limba respectivă. Pe lîngă școlile profesionale și tehnice funcționează diferite cursuri profesionale și tehnice de perfecționare și calificare pentru adulți în limba maghiară în diferitele sectoare ale economiei.

✪

Documentele Congresului al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn precum și Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri din iulie 1956 cu privire la învățămîntul de cultură generală, au dezvăluit lipsurile care au frînat dezvoltarea școlilor în țara noastră și au stabilit măsurile concrete ce trebuie luate pentru traducerea în viață a directivelor Congresului al II-lea al partidului în domeniul învățămîntului.

În spiritul acestor directive, cu sprijinul conducerii partidului, s-au luat încă înainte de începerea anului școlar 1956/1957 unele măsuri în vederea lichidării grabnice a unor lipsuri în domeniul învățămîntului în limba maternă a naționalităților conlocuitoare. Astfel, s-a pus în concordanță în unele centre cu populație mixtă rețeaua de școli medii cu numărul elevilor aparținînd naționalităților respective. S-a înmulțit numărul școlilor profesionale cu limba de predare maghiară. S-a reînființat facultatea maghiară a Institutului de agronomie din Cluj și s-a acordat numărul de locuri necesare în anul I al Universității „Bolyai" din Cluj.

Conducerea Partidului Muncitoresc Romîn, analizînd sarcinile ce stau în fața Ministerului Învățămîntului cu privire la îmbunătățirea și dezvoltarea învățămîntului naționalităților conlocuitoare, a luat hotărîrea de a înființa în cadrul acestui minister o Direcție generală a învățămîntului naționalităților conlocuitoare. Aceasta a luat ființă în luna noiembrie 1956, iar în urma contopirii Ministerului Învățămîntului și a Ministerului Culturii a devenit Direcția generală a învățămîntului și culturii naționalităților conlocuitoare.

În domeniul învățămîntului, Direcția generală are menirea de a rezolva în colaborare cu celelalte organe ale ministerului problemele privind elaborarea și asigurarea îndeplinirii planurilor de școlarizare, dezvoltarea rețelei și îmbunătățirea profilului instituțiilor de învățămînt, organizarea, îndrumarea și controlul procesului de învățămînt în școlile cu limba de predare a naționalităților, încadrarea acestor unități cu cadre didactice corespunzătoare și asigurarea bunei înzestrări a școlilor. Direcția generală îndrumează și controlează pe teren în colaborare cu sfaturile populare activitatea școlilor naționalităților conlocuitoare în problemele specifice ale acestor școli. Direcția generală sprijină celelalte direcții generale din cadrul Ministerului Învățămîntului și Culturii,

Institutul de științe pedagogice și Editura de stat didactică și pedagogică în întocmirea planurilor și programelor de învățămînt, a manualelor, metodicilor și în elaborarea cu materialul didactic necesar școlilor naționalităților.

Direcția generală a învățămîntului și culturii naționalităților conlocuitoare a continuat, pe linia trasată de partid și guvern, studierea și remedierea neajunsurilor precum și rezolvarea problemelor speciale ivite în activitatea școlilor naționalităților conlocuitoare. Dezvoltîndu-se în conformitate cu linia trasată de partid și guvern, învățămîntul cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare a marcat în anul școlar 1957/58 o serie de noi realizări.

Printre altele, s-au creat mai multe unități și secții noi la școlile de 4 și 7 ani cu limba de predare maghiară. S-au înființat noi școli medii cu aceiași limbă de predare ca de exemplu cea din cartierul muncitoresc János Herbák din Cluj. S-au înființat două școli pedagogice de 6 ani cu limba de predare maghiară la Aiud și Odorhei. Pentru școlile de 4 și 7 ani cu limba de predare germană s-au creat 40 de posturi noi și s-a înființat cîte o școală medie nouă la Cisnădie și Timișoara. Pentru tătari s-au înființat 3 grădinițe noi, iar pentru turci două școli de 4 ani și 2 grădinițe noi. Pentru naționalitatea cehă s-a creat o unitate de 7 ani etc.

Ministerul Învățămîntului și Culturii a stabilit că începînd cu anul școlar 1957/58 pot funcționa școli de 7 ani ale naționalităților dacă se asigură un minimum de 15 elevi pentru cl. a V-a și 10 elevi pentru clasele VI—VII. Pentru ușurarea trecerii în clasele învățămîntului mediu cu limba de predare romînă a acelor naționalități care nu au astfel de școli în limba maternă, s-a dispus ca la concursul de admitere în școlile medii, pedagogice și profesionale candidații aparținînd naționalităților conlocuitoare să fie examinați în limba lor maternă iar la limba și literatura romînă, ca obiect de studiu, să fie examinați după programa școlii absolvite de ei, creîndu-le astfel condiții egale de reușită, cu cele ale celorlalți candidați. Totodată, s-a asigurat într-o bună parte a școlilor de 7 ani cu limba de predare romînă, predarea ca obiect a limbii materne pentru elevii aparținînd naționalităților conlocuitoare.

Noul plan de învățămînt elaborat pe baza studierii necesităților școlilor și a consultării largi a cadrelor didactice, pe lîngă asigurarea instruirii și educării elevilor de toate naționalitățile țării într-un sistem unitar, ține seama în măsură mai mare de specificul școlii și ușurează învățarea limbilor. Această realizare are pentru elevi o importanță deosebită, ținînd seama de faptul că ei trebuie să învețe la o vîrstă încă fragedă trei limbi în afară de cea maternă. S-a micșorat numărul total de ore în planul de învățămînt mărindu-se totodată, acolo unde era necesar, numărul orelor de limba și literatura maternă, precum și numărul orelor de limba romînă.

S-au îmbunătățit programele de limba și literatura maternă, prezentînd mai multe opere literare originale și mai puțin traduceri. Programele de limba romînă țin seamă în mai mare măsură din punct de vedere metodologic de diferențe și asemănări cu limba maternă a elevilor.

Au apărut noi metodici pentru predarea limbii și literaturii romîne, maghiare, germane și sîrbe. Au fost acoperite necesitățile de manuale, în marea majoritate a disciplinelor, la școlile cu limba de predare maghiară, germană, rusă și ucraineană în toate clasele, la școlile cu limba de predare sîrbă pînă la clasa a VII-a, iar la celelalte naționalități pentru clasele I—IV.

Pe lîngă antologiile literare în limba maghiară și germană au apărut manuale de literatură maghiară, germană, sîrbă, ucraineană și rusă pentru cl. a VIII-a, precum și manualul de cl. a IX-a de literatura maghiară. A apărut gramatica limbii romîne pentru școlile medii cu limba de predare maghiară. În curînd va apare și mult așteptatul dicționar romîno-maghiar și maghiaro-romîn. S-au tipărit manuale adaptate pentru învățarea limbilor străine și a limbii latine în școlile/maghiare. S-a început de asemenea elaborarea și editarea unor îndrumări metodice și a unor planșe pentru predarea limbii materne. Se asigură imprimate în limba maternă pentru școlile cu limba de predare maghiară, germană, ucraineană și sîrbă. În școlile profesionale cu limba de predare maghiară s-au introdus cercuri de literatură maternă.

La cursurile de perfecționare pentru învățători începînd cu anul școlar 1957/58, pe lîngă cursuri în limba maghiară și germană, s-au introdus cursuri în limbile sîrbă, ucraineană, rusă, tătară, turcă și slovacă. În cadrul cursurilor de calificare a învățătorilor pentru clasele V—VII, se organizează și cursuri în limba maghiară pentru toate specialitățile, precum și cursuri de limbă și literatură maternă pentru toate naționalitățile, care au astfel de școli. S-au înființat școli muncitorești cu gradul de școală medie în limba maghiară și germană.

Grija statului nostru democrat-popular pentru cultivarea tradițiilor progresiste ale naționalităților conlocuitoare se oglindește prin cinstirea memoriei marilor figuri din trecutul acestora, atribuindu-se școlilor cu limba de predare a naționalităților nume: Arany János, Petöfi Sándor, Ady Endre, Bolyai Farkas, Lenau, Komenski etc.

O atenție deosebită a fost acordată și învățămîntului superior. Hotărîrea partidului și guvernului din iunie 1957 pentru îmbunătățirea învățămîntului superior prevede că acei candidați care provin din rîndurile naționalităților conlocuitoare și se prezintă la concursul de admitere, pot fi examinați în limba maternă. Pe baza aceleiași hotărîri, la Universitatea „C. I. Parhon", pe lîngă specialitățile de limba și literatura germană, rusă, ucraineană, sîrbă, slovacă și bulgară, care pregătesc profesori și pentru școlile naționalităților respective, începînd cu anul universitar 1957/58, s-au înființat și specialități de limba și literatura tătară, turcă, cehă și polonă, creîndu-se astfel posibilități în vederea pregătirii cadrelor pentru învățămîntul și viața culturală a tuturor naționalităților conlocuitoare. Tot aici s-a înființat și specialitatea de limbă și literatură maghiară. La Institutul superior pedagogic din Timișoara s-au înființat, de asemenea, specialitățile de limbă și literatură germană și sîrbă.

La Universitatea „Bolyai" s-au creat secții noi ca secțiile de limba și literatura germană, franceză și engleză, precum și secțiile de economie politică, de chimie organică. Ținînd seama de specificul univer-

sității, s-au introdus cursurile de istoria poporului maghiar și de folclor maghiar. La Conservatorul de muzică „Gh. Dima" din Cluj s-a înființat o secție de dirijori de cor și de pedagogie cu limba de predare maghiară. Pentru promovarea muncii științifice s-a înființat muzeul de limbă și literatură maghiară pe lîngă catedrele respective și s-au înzestrat laboratoarele de fizică și chimie cu aparataj din cel mai modern la Universitatea „Bolyai".

În ajutorul elevilor din școlile cu limba de predare maghiară începînd cu decembrie 1956 se editează Revista de matematică și fizică în limba maghiară cu un conținut original și cu redacție proprie. De un deosebit ajutor a fost pentru cadrele didactice maghiare apariția, începînd cu septembrie 1957, gazetei „Tanügyi Ujság", organ în limba maghiară a Ministerului Învățămîntului și Culturii și al Comitetului Central al Sindicatului Muncitorilor din învățămînt și cultură.

✪

Cu toate realizările mari obținute în învățămîntul naționalităților conlocuitoare și cu toate îndreptările în ultima perioadă de timp a unor neajunsuri, fără îndoială că pe lîngă rezolvarea problemelor curente, ridicate de viață însăși, mai avem încă de făcut în acest domeniu.

Astfel, rețeaua școlilor de cultură generală precum și a școlilor profesionale, datorită orientării greșite și a lipsei de atenție a unor organe locale sau, în cazul școlilor profesionale, a unor organe centrale tutelare, nu satisface peste tot necesitățile naționalităților conlocuitoare mai puțin numeroase. Atenția noastră trebuie să se îndrepte în mod special înspre acele naționalități, la care măsurile discriminatorii ale regimurilor trecute, asuprirea națională au lăsat urmele cele mai adînci, ca de ex. la ucrainieni, ruși, tătari, ceangăi din Moldova etc. La aceste naționalități, pe lîngă cerințele dezvoltării culturale generale, se pune cu o deosebită acuitate necesitatea creșterii cadrelor proprii pentru învățămînt și pentru îndrumarea activității culturale.

În școlile cu limba maternă a naționalităților mici la număr, se impune cu insistență ridicarea pe mai departe a nivelului și îmbunătățirii calității învățămîntului, lucru ce se poate obține prin calificarea și perfecționarea cadrelor, prin completarea și îmbunătățirea manualelor, printr-o înzestrare mai bună a unor școli înființate după Reforma învățămîntului și care au nevoie de consolidarea bazei lor materiale. Înzestrarea bibliotecilor școlare cu cărți în limba maternă necesită o grijă deosebită din partea noastră la toate naționalitățile conlocuitoare. O importanță deosebită o are folosirea justă a cadrelor didactice provenite din rîndurile naționalităților conlocuitoare în școlile cu limba de predare respectivă, precum și asigurarea pregătirii în continuare a cadrelor de învățători și profesori necesari.

Pînă în anul școlar 1959/60, Editura de stat didactică și pedagogică și-a propus să asigure, pentru toate naționalitățile, manualele necesare claselor I—IV precum și manualele de limbă și literatură pentru clasele V—VII a școlilor cu limba de predare ucraineană, rusă și sîrbă, iar pentru școlile maghiare și germane, toate manualele pînă la cl. a XI-a.

Rămîne să stea în preocuparea noastră problema evitării supraîncărcării programelor și manualelor școlare.

În ceea ce privește programele de limba maternă, accentul va fi pus și mai mult pe însușirea cît mai temeinică a regulilor ortografiei și gramaticii și a unui vocabular cît mai bogat. La predarea literaturii materne se va da o atenție deosebită cunoașterii mai profunde a literaturii materne clasice precum și a tradițiilor culturale progresiste ale acestor naționalități în țara noastră și a legăturilor cu cultura poporului romîn.

Accentul în învățarea limbii romîne va fi pus în mai mare măsură pe conversația uzuală, pe însușirea lexicului necesar vorbirii curente și pe analiza unor texte corespunzătoare gradului de cunoaștere a limbii romîne. Pentru o mai bună însușire a limbii și literaturii romîne se va continua editarea programelor și manualelor speciale, care vor folosi în mai mare măsură metoda comparativă bazată pe cunoștințele dobîndite la studiul limbii și literaturii materne.

La predarea limbii și literaturii materne și romîne, precum și la predarea Istoriei R.P.R., străduințele trebuie să fie îndreptate și mai mult spre dezvoltarea dragostei de patrie a elevilor, spre întărirea continuă a frăției cu poporul romîn. Excursiile școlare, de asemenea, vor avea menirea de a adînci patriotismul socialist prin cunoașterea capitalei țării și a altor regiuni, afară de acele locuite de naționalitatea respectivă. În același scop vor fi sporite acțiunile comune culturale și sportive între elevii romîni și colegii lor aparținînd diferitelor naționalități.

Iată, cîteva din principalele preocupări de perspectivă care stau în fața noastră în domeniul învățămîntului în limbile naționalităților conlocuitoare.

Realizările obținute pînă acum fac cinste țării noastre de democrație populară în sînul familiei mari a țărilor socialiste. Aceste realizări sînt rezultatul aplicării principiilor internaționalismului muncitoresc, a ideilor marxist-leniniste. Învățămîntul nostru, în orice limbă de predare, prin spiritul lui internaționalist și patriotic, cimentează unitatea frățească a oamenilor muncii de toate naționalitățile din țara noastră.

Comparînd situația din trecut a învățămîntului în limbile materne ale naționalităților conlocuitoare cu situația de astăzi, reiese clar deosebirea fundamentală între politica școlară de prigonire și de deznaționalizare desfășurată de regimul burghezo-moșieresc și politica consecventă de egalitate reală în drepturi prin care regimul nostru de democrație populară asigură dezvoltarea și înflorirea învățămîntului în limba maternă a fiecărei naționalități.

Traducerea în fapt a politicii naționale marxist-leniniste a partidului și a guvernului nostru, pe tărîmul școlii, este un factor important în propășirea culturală a oamenilor muncii aparținînd naționalităților conlocuitoare, de înfrățire a lor cu oamenii muncii romîni, de întărire a patriei noastre socialiste comune și al frontului puternic al păcii.

PEDAGOGIA CA OBIECT DE STUDIU ÎN UNIVERSITĂȚILE ȘI INSTITUTELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT SUPERIOR DIN R. P. R. ÎNTRE 1948 — 1958

de Prof. univ. *ȘT. BÎRSĂNESCU*
Universitatea „Al. I. Cuza" — Iași

Evenimentul festiv al aniversării unui deceniu de la instaurarea republicii în țara noastră, prin abolirea monarhiei, căruia i-a urmat la puțină vreme acel al reformei învățămîntului, prin legea din august 1948, e o ocazie binevenită de reflexiuni asupra diferitelor sectoare ale vieții noastre publice și a dezvoltării lor.

Cu acest prilej, meditînd asupra temei „Pedagogia ca obiect de studiu în universitățile și institutele de învățămînt superior din R.P.R." în decada ce s-a scurs, în lumina inițiativelor preconizare de P.M.R. și Guvern, ne propunem să înfățișăm mai departe constatările făcute, sub forma unui dublu mănunchi de *priviri retrospective*, ca *să recapitulăm* ce s-a întîmplat mai de seamă cu pedagogia din învățămîntul superior în deceniul încheiat, și de *priviri de perspectivă*, ca *să dezvoltăm direcțiile* în care disciplina menționată tinde să evolueze în viitorul apropiat.

I

Intuind cu atenție tabloul dezvoltării pedagogiei în legătură cu cele două mari evenimente, — instaurarea republicii și reforma învățămîntului — am desprins un șir întreg de elemente care au o semnificație deosebită.

1. Deceniul care s-a scurs a cunoscut, pentru pedagogie, un prim și însemnat eveniment: *înființarea unei facultăți speciale de pedagogie* pe lîngă fiecare din cele patru universități din țara noastră, ca urmare a legii învățămîntului din august 1948.

E adevărat că după vreo cîțiva ani de funcționare a acestei facultăți, experiența a impus o schimbare: transformarea ei *într-o secție* (de pedagogie — romînă), în cadrul unei unități mai mari, denumită facultatea de filologie, istorie și filozofie, fără însă a modifica, în mod esențial programa nouă de studii. Consemnînd acest fapt și observînd tranziția făcută de pedagogie de la condiția ei anterioară, dinainte de 1948, cînd ea era un simplu obiect de studiu, în programa facultăților, juxtapunîndu-se în rînd cu altele, la cea de azi, cînd ea constituie o secție întreagă a unei facultăți, progresul realizat e evident.

El e un caz tipic de progres notoriu, căci crearea mai întîi a unei facultăți de pedagogie și apoi transformarea ei într-o secție importantă a facultății de filologie, istorie și filozofie, a avut imediat ca însemnată urmare *introducerea în planul de învățămînt a unui șir întreg de noi discipline pedagogice:* de la pedagogia preșcolară, la psihologia pedagogică și la psihologia copilului și de la defectologie la igiena școlară,

statistica, literatura pentru copii, istoria pedagogiei din R.P.R., legislație școlară etc.

Or, prin toate aceste discipline noi, progresul obținut prin întemeierea secției de pedagogie a sporit și s-a adîncit, creîndu-se astfel condițiile necesare în vederea realizării unui dublu fenomen social-cultural de importanță deosebită: pe de o parte, o acțiune pentru înmulțirea cadrelor didactice universitare și formarea de *educatori specializați* în anume sectoare și forme de educații (ca de exemplu educatori specializați în educarea copiilor mici, a copiilor cu anumite deficiențe etc.), iar pe de alta acțiunea pentru pregătirea *cadrelor de pedagogi — cercetători științifici.* Nici un spirit critic nu poate lua act de acest mers ascendent al pedagogiei ca obiect de studiu, fără să nu încerce un sentiment de legitimă satisfacție, remarcînd tranziția de la perioada dinainte de 1948, cînd pedagogia se reducea la un curs de pedagogie generală și de istoria ei, la cea de acum cînd se studiază în plus un apreciabil număr de discipline pedagogice.

2. Dar deceniul, care începe cu legea învățămîntului din 1948 și durează pînă azi, a mai cunoscut un însemnat progres și în ce privește pregătirea pedagogică teoretică a studenților de la celelalte facultăți și secții ale universității — a studenților care-și obțin pregătirea de viitori profesori — prin faptul *sporirii,* al *extensiunii culturii lor pedagogice,* azi ei fiind obligați să urmeze, pe lîngă un curs de *pedagogie generală* ca-n trecut, un al doilea de *psihologie pedagogică* și un al treilea de *metodică.* Or, contactul intelectual cu aceste materii de studii — de exemplu, cu psihologia pedagogică în cadrul căreia se studiază atîtea probleme de la psihologia zilei de clasă la psihologia școlarului, a metodelor de învățămînt și educație, a profesorului — poate exercita influențe admirabile asupra formației de educatori a tinerilor studenți.

Reținînd toate acestea și făcînd o comparație între programa pedagogiei dinainte de 1948, cînd pregătirea pedagogică teoretică se reducea la un curs de pedagogie cu didactică și între programa de azi, care e cu mult mai bogată, concluzia decurge în mod ferm: că și în ce privește programa cursului de pedagogie pentru ceilalți studenți ai universității, azi ne aflăm într-un progres real și evident.

Iar dacă pe lîngă toate acestea, luăm în considerare și faptul recent — al introducerii, începînd din acest an, a unui curs facultativ de *istoria pedagogiei* în programa facultăților universității — mersul ascendent al pedagogiei ca obiect de studiu în învățămîntul universitar apare nu numai evident, dar și adînc semnificativ, prin comparație cu trecutul.

3. Toate acestea probează că deceniul, care a trecut, a cunoscut progrese mari în ce privește dezvoltarea pedagogiei ca obiect de studiu în universități; dar ele n-au fost singurele. Lor li s-a adăugat încă unul, dacă nu mai mare, cel puțin tot așa de însemnat: *introducerea pedagogiei ca obiect de studiu în planul de învățămînt al altor institute de învățămînt superior:* în institutele *politehnice, agronomice* și *institutul de științe economice și de planificare,* ca urmare a legii din august 1948.

E adevărat că în unele din acestea, ca de exemplu în I.S.E.P., pedagogia s-a predat și înainte de 1948, cu cîțiva ani; totuși acolo totul era pînă la

acea dată numai ceva sporadic, reprezentînd iniţiative modeste şi adesea fiind actul izolat al conducerii instituţiei respective.

Azi, lucrurile stau cu totul altfel, după 1948, pedagogia fiind prevăzută ca obiect de învăţămînt în planurile de studiu ale institutelor respective. Măsura o găsim perfect justificată: cînd inginerul agronom, textilist, mecanic etc. e chemat azi ca, la locul său de producţie — unde lucrează cu mase de oameni — să fie nu numai specialistul care ştie să pună în mişcare un motor, o fabrică, o uzină, dar şi un *educator*, care să poată pune în mişcare şi sufletul oamenilor, preocupat de ridicarea nivelului intelectual, profesional şi moral al colaboratorilor săi, cînd îi pretindem să organizeze pentru ei *şcoli şi cursuri de calificare*, şi pentru *ridicarea calificării*, ba să fie şi *profesor*, avem datoria să-l înarmăm încă de pe băncile institutului, cu noţiunile respective de pedagogie. Cînd la fiecare ocazie azi cerem oameni „pregătiţi" şi, prin aceasta, condamnăm improvizaţia şi superficialitatea, cînd pretutindeni cerem ca lucrurile să se desfăşoare în acord cu datele ştiinţei, găsim că s-a procedat în chip înţelept în momentul în care s-a făcut din pedagogie un obiect de studiu în planul de învăţămînt al institutelor deja menţionate.

Cît de just s-a procedat în această privinţă la noi, se poate deduce şi din constatarea că recent, în publicistica pedagogică din R.D.G. se examinează cu atenţia cuvenită problema unui *curs de pedagogie* pentru *inginerii agronomi* şi a altuia pentru *inginerii industriali*.

Semnalînd toate acestea, putem conchide că decada, care s-a scurs, a cunoscut o nouă şi importantă dezvoltare a pedagogiei: introducerea ei ca obiect de învăţămînt într-o nouă serie de institute, dincolo de cadrul universităţii.

4. Dar legătura strînsă care trebuie să existe între teorie şi practică a făcut ca dezvoltarea învăţămîntului teoretic de pedagogie din universităţi să influenţeze o dezvoltare paralelă şi a practicii pedagogice. În adevăr, azi practica pedagogică se face la *mai multe „şcoli de bază"* (care au luat locul liceului de aplicaţie dinainte de 1948), ca astfel studenţii să profite de experienţa mai multor şcoli. Apoi întreaga practică pedagogică e condusă acum de un *cabinet pedagogic*, care caută să asigure buna ei desfăşurare printr-un *aparat didactic mai numeros* ca-n trecut, format din: director de cabinet, profesorii şi conferenţiarii de pedagogie, fiecare purtînd grija conducerii studenţilor facultăţii la care predă, metodişti pe specialităţi, asistenţi care au răspunderea grupelor de studenţi etc.

Desigur, că toate aceste măsuri de *dezvoltare, de adîncire* şi *de extindere* a pedagogiei ca obiect de studiu în învăţămîntul superior, consemnate mai sus, nu-s întîmplătoare, ci dimpotrivă: ele sînt urmarea logică a cererilor vieţii de azi, a societăţii ce construieşte socialismul. Construirea socialismului cere oameni instruiţi şi bine educaţi, aşa că pedagogia, care vine cu promisiunea de a pregăti specialişti în arta de a instrui şi educa a găsit toată preţuirea necesară din partea conducerii partidului şi statului democrat-popular.

Cercetînd mai departe pedagogia ca obiect de studiu în învăţămîntul nostru superior şi adăugînd privirii mersului oarecum *extern* al pedagogiei, o privire asupra spiritului şi *conţinutului* ei, constatăm că ştiinţa noastră

a cunoscut în acest interval și o *mare schimbare de fond*. În adevăr, conținutul și spiritul ei, care ținea pînă în 1948 de ideologia orînduirii burghezo-capitaliste, au fost eliminate, iar locul lor l-au luat un conținut și un spirit nou și diferit care țin de ideologia marxist-leninistă. Astfel, acest deceniu a cunoscut la noi, o dată cu eliminarea pedagogiei burgheze, *instaurarea* celei *socialiste*.

Această schimbare n-a fost ceva întîmplător; dimpotrivă, ea a rezultat din caracterul suprastructural al pedagogiei, care — ca atare — avea misiunea să reflecte și totodată să întărească noua bază, creată după marea cotitură de la 23 August 1944, și în special, după actul revoluționar de la 30 Decembrie 1947.

Schimbarea s-a făcut rapid și a avut un caracter revoluționar. Totodată ea a impus o serie de lucrări și anume:

— întrucît noi n-aveam atunci la dispoziție manuale de pedagogie socialistă *s-a recurs la manuale din bogata literatură sovietică de pedagogie* elaborată pe temeiul unei ideologii ferme și a îndelungatei experiențe în materie de educație și învățămînt — manuale care au fost traduse și studiate cu zel. În felul acesta s-a început a se constitui la noi, prin traducerile făcute, o literatură pedagogică nouă.

— din aceleași rațiuni *s-au tradus felurite și numeroase studii* din pedagogia sovietică, s-au tipărit în traducere *colecții întregi de studii* sovietice de pedagogie precum și *caiete de rezumate și referate* din aceeași literatură, toate acestea fiind cercetate cu deosebit interes, de pedagogii și de cadrele noastre didactice.

— în același scop au luat ființă reviste noi de pedagogie, avînd, cum era și firesc, un util caracter *informativ*, propagandistic și critic precum și unul de creație pe linia teoriei și a istoriei teoriei și practicii pedagogiei (Revista de pedagogie, Gazeta învățămîntului).

— paralel s-au publicat „Analele Romîno-Sovietice", seria *Pedagogie-Psihologie*, care urmărește să promoveze, pe lîngă contactul cu studiile de înaltă ținută din știința pedagogică sovietică, încercările de studii romînești originale.

La toate acestea s-a adăugat *trimiterea de studenți romîni la universitățile din U.R.S.S.*, spre a studia pedagogia nouă socialistă cît și noile realități școlare; *invitarea* în țara noastră de *savanți sovietici* pentru consultații și conferințe de pedagogie; *înființarea* „Institutului de științe pedagogice" cu centrala în București și cu două filiale (Cluj și Iași) în vederea dezvoltării științei pedagogice etc.

În rezumat deci, la problema „pedagogia ca obiect de studiu în învățămîntul superior în deceniul 1948—1958", răspundem că în intervalul menționat au avut loc la noi două însemnate evenimente:

1. un proces de amplificare a pedagogiei în universități, prin studierea de noi discipline și de extindere a ei în institutele de învățămînt superior;

2. un proces de schimbare de direcție și de conținut, pedagogiei burgheze substituindu-i-se pedagogia socialistă.

II

Privirilor retrospective de mai sus, în care am căutat să recapitulăm ceea ce s-a întîmplat mai de seamă în pedagogia din învăţămîntul superior de la noi, în intervalul 1948—1958, le adăugăm acum *priviri de perspectivă* despr inse din prevederile recentelor măsuri iniţiate de Partid şi Guvern pentru îmbunătăţirea învăţămîntului superior[1], ca să indicăm *direcţiile* în care disciplina noastră tinde să evolueze în viitorul apropiat.

1. În legătură cu primul fenomen remarcat mai sus — amplificarea învăţămîntului pedagogic, prin crearea unei secţii speciale şi introducerea de noi discipline pedagogice, găsim că prima direcţie de dezvoltare a ştiinţei noastre va fi aceea a *asigurării unei stabilităţi a secţiei de pedagogie* pe lîngă toate universităţile şi inclusiv *a planului ei de studiu* şi a cadrelor didactice respective. O cere o trebuinţă şcolară şi culturală evidentă: numai prin asigurarea unei anumite stabilităţi de programă, se poate ajunge la elaborarea şi perfectarea de cursuri, prin verificarea şi îmbunătăţirea lor an de an, iar tinerii noştri asistenţi, lectori şi conferenţiari vor putea ajunge şi ei la un grad mai înalt de specializare. În felul acesta s-ar efectua la noi şi tranziţia de la pedagogii formaţi „în general", la pedagogii *specializaţi* — unii în pedagogie, alţii în psihologia pedagogică, în metodică sau defectologie sau pedagogie preşcolară etc. — tranziţie care ar putea să favorizeze în mod fericit dezvoltarea ştiinţelor pedagogice în ţara noastră cît şi predarea acestor materii la un nivel mai ridicat.

2. La fel, în legătură cu extinderea recentă a pedagogiei şi în alte institute de învăţămînt superior, facem aceeaşi remarcă: constatînd oscilaţiile şi schimbările survenite în ultimul deceniu în planurile lor de studiu în ce priveşte pedagogia, socotim că şi aici prima direcţie în dezvoltarea acestei materii va fi aceea a *asigurării unei stabilităţi* în planul de studiu, care însă nu va fi posibilă pînă ce mai întîi nu se va ajunge la o *definire* clară, justă şi acceptată a pedagogiei şi *rostului ei special* în institutele respective.

Cînd se va ajunge la această definire a rolului specific, pe care un curs de pedagogie îl poate avea în fiecare institut aparte atunci, pe lîngă faptul că, încetînd spectacolul dăunător de a se ţine la institutele agronomice de pildă cursuri de pedagogie după programa facultăţilor de filologie şi istorie, va interveni ceva nou: organizarea de cursuri speciale de pedagogie elaborate *în lumina nevoilor specifice culturii şi profesiunii de inginer agronom,* industrial etc. şi proprii să dezlănţuie nu plictiseala studenţilor şi nedumerirea lor, ci un interes viu şi o participare caldă la cursuri.

3. Perspective similare socotim că aşteaptă şi studiile de pedagogie fixate pentru studenţii universităţii de la alte facultăţi şi secţii cu excepţia celei de pedagogie: pe de o parte *o anumită stabilitate a materiilor* fixate ca obiecte de studiu, iar ca urmare a nevoii de stabilitate, trecerea istoriei pedagogiei din condiţia ei actuală de „curs facultativ" la aceea de *curs obligator,* luînd în considerare şi valoarea specială a acestei materii. Cînd

[1] Vezi Hotărîrea C. C. al P. M. R şi a Consiliului de Miniştri al R. P. R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului superior, Scînteia nr. 3942 din 27 iunie 1957.

azi tot mai mult își face drum teza că o istorie a pedagogiei nu trebuie să se complacă într-un gen de *istorie culturală* sau într-altul cu caracter *sociologic* — orientîndu-se exclusiv spre stabilirea cauzelor și a explicațiilor genezei teoriilor educative și a școlilor — ci să urmărească a pune în lumină acele *elemente progresiste* din *teoria și practica școlară*, prin care s-a constituit treptat știința pedagogică, avem indicii că și predarea istoriei pedagogiei în învățământul superior se va îmbunătăți.

Acestor priviri de perspectivă expuse pînă aici în legătură cu *mersul oarecum extern* al pedagogiei — cu sporirea disciplinelor pedagogice și extinderea învățământului ei — ținem să adăugăm altele referitoare la evoluția pedagogiei sub aspectul *conținutului* ei.

4. Recent „Institutul de științe pedagogice" de la noi a luat inițiativa elaborării unui manual de pedagogie și a unei istorii a pedagogiei din R.P.R. Paralel se desfășoară o acțiune, care e în creștere, de a se studia diversele experiențe educativ-instructive din școala noastră, iar ca o încoronare a tuturor acestor lucrări, azi are loc o vie acțiune de valorificare a moștenirii pedagogice a trecutului școlii și pedagogiei noastre. Înregistrînd toate aceste manifestări, te vezi condus la concluzia că azi se desprinde o nouă direcție de dezvoltare a pedagogiei sub raportul conținutului: aceea de a se realiza *manuale și cursuri originale* — firește în înțelesul că în tratarea diferitelor probleme stînd mai departe pe poziția pedagogiei socialiste, să se folosească și experiențe pedagogice din școlile noastre, date statistice și exemple furnizate de realitatea noastră educativă și totodată să se ia în considerare și unele probleme instructiv-educative de la noi, dimpreună cu unele materiale de cultură românească.

În legătură cu acest fenomen științific în curs de desfășurare și care reprezintă o apreciabilă importanță, folosim prilejul pentru a expune aici două propuneri care ar putea fi utile colaboratorilor la opera de redactare a acelei pedagogii:

— Socotim că o atare lucrare ar putea fi denumită pedagogie democrat-populară *românească* nu pentru simplul fapt că ea ar fi scrisă în românește sau pentru rațiunea că ar avea unele date statistice, exemple și referiri la școli și procese educative de la noi, ci și pentru altceva: pentru că ar reprezenta încercarea de a fi alcătuită *din punct de vedere al transformărilor din patria noastră*, al transformării și progresului școlii, educației, culturii și societății din R.P.R.

— Adăugăm apoi că în realizarea unei astfel de lucrări ar trebui să se dea atenție examinării și *comentării științifice* a noțiunilor, teoriilor și faptelor de educație și de politică școlară care ar fi însumate în cuprinsul ei. În acest scop, de la autorii respectivi, noi nu așteptăm nici puneri de probleme în mod neștiințific, nici expuneri cu caracter dogmatic și nici o carte cu caracter de instructaj pedagogic, ci altceva: o expunere bazată pe o *cunoaștere largă și adîncă a chestiunilor* și *scrisă într-un spirit științific precis*, cu o orientare precisă spre legile fenomenelor instructiv-educative, spre a se asigura o temeinică educație comunistă a tinerelor generații din patria noastră.

5. Dar am fi, credem, necompleți în expunerea despre direcțiile în care azi evoluează pedagogia ca obiect de studiu în învățământul nostru

superior, dacă n-am remarca încă un fapt notoriu că azi această disciplină tinde să se dezvolte şi *ca pedagogie de învăţămînt superior.*

Această concluzie o impun două serii de fapte şi anume:

1. Cererile mai multor institute de învăţămînt superior pentru conferinţe cu subiecte de didactică universitară ca: „Prelegerea în învăţămîntul superior", „Seminariile cu studenţii şi conducerea lor", „Organizarea pedagogică a cercurilor ştiinţifice cu studenţii", „Organizarea pedagogică a practicii în producţie, a orelor de consultaţii, a colocviilor, examenelor" etc.

2. Cereri similare în legătură cu educaţia studenţilor pentru o conduită în spiritul moralei comuniste, pentru o bună ţinută de intelectual, legat de interesele poporului nostru muncitor, devotat cauzei construirii socialismului.

Or, ambele serii de fapte oglindesc nevoia dezvoltării unei ramuri noi a pedagogiei: a celei universitare care să se juxtapună pedagogiei şcolilor elementare şi medii.

Semnalînd această nouă direcţie în care azi pedagogia începe a se angaja în dezvoltarea ei, ţinem să adăugăm că Institutul de ştiinţe pedagogice împreună cu catedrele de pedagogie de pe lîngă universităţi şi institute de învăţămînt superior au datoria de a împlini lucrările respective, elaborînd studiile cerute cu o *mare* conştiinţă a răspunderii, cu curaj şi cu o vie notă ştiinţifică.

★

Încheiem expunerea de faţă cu o dublă observare, sugerată de tabloul privirilor retrospective şi de perspectivă, expusă mai sus: prima că, faţă de dezvoltarea pe care pedagogia a luat-o în ultimul deceniu şi promite să o continue, sîntem îndreptăţiţi să aşteptăm ca în patria noastră să înflorească o vie viaţă pedagogică, o mare acţiune de pedagogizare şi a doua, că, faţă de numărul crescut al disciplinelor pedagogice aşteptăm să urmeze o sporire însemnată a forţelor noastre pedagogice şi o mai adîncă specializare a lor. Sînt două fenomene de mare însemnătate, care nu s-ar putea concepe fără marea cotitură cu caracter revoluţionar înfăptuită prin instaurarea republicii şi prin legea din august 1948.

SUCCESE DOBÎNDITE ÎN PREGĂTIREA POLITEHNICĂ A ELEVILOR DIN ŞCOLILE NOASTRE DE CULTURĂ GENERALĂ

Conf. univ. *ANGHEL MANOLACHE*
Bucureşti

Socialismul năzuieşte să satisfacă în grad tot mai mare trebuinţele de ordin material şi cultural ale oamenilor. De aceea, socialismul se construieşte prin folosirea şi dezvoltarea bogăţiilor ţării, prin punerea lor în slujba poporului. Aceasta se realizează prin lărgirea producţiei şi îmbunătăţirea calităţii ei şi necesită un nivel cultural ridicat al maselor, necesită dezvoltarea ştiinţei şi a culturii şi însuşirea acestora de către popor.

De aceea, ca parte integrantă a transformărilor adînci pe drumul socialismului, se desfăşoară în Republica Populară Romînă în primul său deceniu de existenţă, revoluţia culturală. Al doilea plan cincinal pune ca sarcină să se construiască baza economică şi culturală a socialismului.

Învăţămîntul este principalul instrument al revoluţiei culturale, iar şcoala de cultură generală, şcoala maselor muncitoare, este veriga lui principală. În primul rînd prin învăţămînt se pregătesc oamenii societăţii noi, şcoala fiind izvorul principal de cadre pentru construirea socialismului.

Dezvoltarea rapidă a forţelor de producţie, mecanizarea în continuă dezvoltare, creşterea vertiginoasă a automatizării, maşinile din ce în ce mai complicate, toate cer cadre de tehnicieni tot mai numeroase şi mai bine pregătite, corespunzătoare cerinţelor secolului nostru caracterizat prin dobîndirea energiei atomice şi automatizarea completă.

Toate aceste fapte şi realităţi izbitoare şi concludente arată că educaţia timpului nostru reclamă noi mijloace de pregătire a membrilor societăţii socialiste, cere o gîndire ştiinţifică tehnică şi o metodică menită să asigure stăpînirea cunoştinţelor ştiinţifice şi a deprinderilor tehnice şi transformarea lor în instrumente eficace ale acţiunii practice în producţie. Experienţa îndelungată şi rodnică a şcolii sovietice, experienţa şcolii noastre şi a celorlalte ţări de democraţie populară confirmă şi arată că vechea şcoală de cultură generală cu orientarea ei predominant umanistică nu mai putea să corespundă noilor cerinţe.

Aceasta înseamnă înţelegerea şi aplicarea justă a învăţăturii marxist-leniniste cu privire la rolul laturii politehnice a educaţiei în dezvoltarea multilaterală şi armonioasă a personalităţii omului nou, constructor al socialismului, înseamnă să se acorde educaţiei politehnice ponderea corespunzătoare în formarea omului nou, înseamnă reorganizarea şi dez-

voltarea școlii de cultură generală ca o școală politehnică. Numai astfel școala de cultură generală, ca școală a maselor, își merită pe deplin denumirea de verigă principală a sistemului nostru de învățămînt.

La împlinirea primului deceniu de existență a Republicii Populare Romîne o privire retrospectivă, în oricare domeniu de activitate și orice aspect ar cuprinde, poate fi prilej de legitimă mîndrie și sursă bogată de învățăminte utile muncii în etapele următoare. În problema pregătirii politehnice în școala de cultură generală, un asemenea popas poate fi cu atît mai fructuos cu cît încordările ce se cer în viitorul apropiat sînt destul de serioase și problemele ce se pun sînt numeroase și complexe, iar rezolvarea lor cere măsuri și eforturi care privesc nu numai școala și masele de cadre didactice.

Din punct de vedere al politehnizării, dezvoltarea școlii de cultură generală din Republica Populară Romînă poate fi împărțită în două etape. Prima etapă, pînă la Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn (23 decembrie 1955). A doua etapă, de la Congresul al II-lea al P.M.R. și pînă în prezent.

Prima etapă reprezintă numai începutul acțiunilor de înfăptuire a învățămîntului politehnic în școala noastră de cultură generală. „Pentru a păși la construirea socialismului, — spune tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, — a fost nevoie să se schimbe fundamental principiile de organizarea școlii, de orientarea învățămîntului și de îndrumare a cadrelor didactice“ [1].

După încercările și eforturile făcute, după eliberarea țării, pentru defascizarea și orientarea democratică a școlii, reforma învățămîntului din 1948 marchează hotarul dintre școala veche, burgheză și școala nouă a regimului democrat popular. Pe baza reformei învățămîntului din 1948 a fost creată o școală a poporului muncitor, școală în stare să-și aducă ajutorul ei prețios la marile transformări social-economice și culturale ce începuseră să se petreacă în țară, un factor puternic de educație comunistă a maselor, de pregătire a constructorilor conștienți și activi ai socialismului. Construită pe principiile marxism-leninismului și pe baza experienței școlii sovietice, noua școală de cultură generală a regimului democrat popular, laică și realist-științifică, a urmărit de la început să lege din ce în ce mai mult învățămîntul de viață, de construirea socialismului, să lege strîns predarea cunoștințelor științifice de practică, de activitatea în producție.

Pentru realizarea acestor sarcini, în acest răstimp, au fost inițiate o serie de acțiuni, care s-au adăugat, treptat, constituind premisele și primele elemente de politehnizare în învățămîntul nostru de cultură generală. Astfel au fost elaborate primele programe și îndrumări metodice care pe lîngă caracterul științific al cunoștințelor au cuprins și indicații pentru ridicarea nivelului științific al predării, folosirea mai largă a materialului didactic, organizarea și desfășurarea lucrărilor de laborator, excursiilor, vizitelor în producție, folosirea proiecțiilor și filmelor etc. A început să se acorde mai mare atenție în școli predării cunoștințelor de fizică, chimie, șt. naturale. S-au dat îndrumări pentru înființarea

1 Gh. Gheorghiu-Dej, Articole și cuvîntări, ed. IV, pag. 456.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

unor cercuri: „Mîini îndemînatice", „Cercul tinerilor miciurinişti", „Cercuri tehnice" şi pentru organizarea lucrărilor practice pe terenuri şcolare, participarea directă a elevilor şi cadrelor didactice la diferite acţiuni cu caracter productiv etc. S-au luat primele măsuri pentru crearea unei baze didactico-materiale care să ajute acţiunea de politehnizare. Astfel a fost organizată Întreprinderea de material didactic a ministerului, a fost elaborată Hotărîrea Consiliului de Miniştri din august 1954 cu privire la înzestrarea şcolilor cu terenuri agricole experimentale, în urma căreia un număr însemnat de şcoli au primit terenul necesar, s-au produs şi difuzat şcolilor sute de titluri de materiale didactice în milioane de exemplare şi s-au dat îndrumări cadrelor didactice să confecţioneze material didactic prin mijloace locale şi cu ajutorul elevilor.

Acţiunea de orientare şi documentare a cadrelor didactice în vederea realizării sarcinilor legate de pregătirea politehnică a elevilor şi-a aflat începutul în sprijinul dat de presa noastră pedagogică, prin publicarea unor materiale din experienţa şcolii sovietice şi a şcolii noastre şi prin tipărirea unor lucrări traduse din limba rusă: „Învăţămîntul politehnic" sub redacţia lui Melnikov, „Terenul şcolar experimental" de Ţal, „Lucrările practice agricole la clasele I—IV" etc.

În urma cunoaşterii nemijlocite a experienţei şcolii şi pedagogiei sovietice de către delegaţia Ministerului Învăţămîntului, care a vizitat în mai 1955 Uniunea Sovietică, s-a făcut un nou pas în direcţia creării bazelor introducerii învăţămîntului politehnic în şcoala noastră de cultură generală şi a stabilirii căilor şi verigilor de politehnizare. S-a introdus lucrul manual la clasele I—IV, cîte 2 ore pe săptămînă, la toate şcolile din ţară.

Folosind creator experienţa şcolii şi pedagogiei sovietice, în anul şcolar 1955/1956 s-au introdus, în mod experimental, la 8 şcoli din Bucureşti şi din ţară, programe speciale de lucrări practice de atelier şi agricole, la cîte o clasă a V-a şi la o clasă a VIII-a, cîte 2 ore pe săptămînă.

De asemenea, pentru a cunoaşte efectele politehnizării prin apropierea şcolii de producţie, prin cunoaşterea directă şi aprecierea justă a producţiei şi, totodată, pentru a constata în ce măsură elevii şcolii de cultură generală ar putea să capete un început de pregătire profesională, pentru a se putea califica ulterior cu uşurinţă într-o anumită specialitate, în cazul cînd nu vor urma studiile în instituţiile de învăţămînt superior, la şcoala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" din Bucureşti (una din cele 8 şcoli de experimentare) s-a organizat practica directă în producţie cu un program special de activitate săptămînal. Toate obiectele de învăţămînt au fost concentrate în 5 zile din săptămînă cîte 6 ore pe zi. O zi pe săptămînă, timp de 5 ore, elevii au executat lucrări practice de atelier, în atelierele şcolii profesionale metalurgice de pe lîngă complexul C.F.R. „Griviţa Roşie" din Bucureşti.

Aceste măsuri luate pentru traducerea în viaţă a principiilor care stau la baza Reformei învăţămîntului au contribuit la lichidarea vechiului învăţămînt rupt de viaţă, verbalist, bazat pe memorare mecanică şi toceală, şi la crearea unui învăţămînt ştiinţific, la dobîndirea unor însemnate realizări în politehnizarea şcolii noastre de cultură generală.

Numeroase cadre didactice au manifestat mult interes, au dovedit inițiativă și au depus eforturi lăudabile în munca de înnoire a învățămîntului și sub aspectul politehnizării. Activitățile organizate în școli au adus o contribuție însemnată la lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor și la trezirea interesului lor pentru știință și tehnică, pentru cunoașterea directă a producției și pentru aplicarea în producție a cunoștințelor și deprinderilor practice dobîndite.

Toate măsurile luate și acțiunile întreprinse în școli, în această perioadă, în legătură cu politehnizarea școlii de cultură generală înseamnă, însă, numai un modest început. Aceste înfăptuiri nu corespund decît parțial condițiilor și cerințelor de pregătire politehnică a elevilor.

Se simțea nevoia unei acțiuni ample, organizată, sistematică, planificată și susținută pentru realizarea sarcinilor educației politehnice în școlile de cultură generală. Tot ce se înfăptuise anterior, pregătise, în bună parte, terenul în vederea politehnizării școlii de cultură generală.

Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, din decembrie 1955, care marchează începutul unei noi etape în dezvoltarea școlii noastre, a însemnat și începutul unei etape noi în politehnizarea școlii de cultură generală din țara noastră.

Hotărîrile Congresului al II-lea al P.M.R., care deschid perspective largi de dezvoltare țării noastre pe drumul construirii socialismului, cuprind în același timp un important program pentru continua dezvoltare și îmbunătățire a învățămîntului din R.P.R. La Congresul al II-lea al P.M.R., analizîndu-se succesele și lipsurile școlii noastre de cultură generală, s-a arătat că, pentru a se realiza noi succese în munca de formare a viitorilor cetățeni ai patriei, era nevoie să se acorde o mai mare atenție problemei politehnizării școlii de cultură generală.

Documentele Congresului accentuiază sarcina ridicării nivelului științific al învățămîntului și a întăririi legăturii școlii cu activitatea de construire a socialismului, cu practica, cu munca productivă. Calea sigură pentru realizarea acestor sarcini o constituie politehnizarea învățămîntului, cerută de scopul și sarcinile școlii de cultură generală în condițiile construirii socialismului în țara noastră. De aceea, problema politehnizării școlii de cultură generală a fost ridicată la înălțimea unei probleme de stat.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri al R.P.R. cu privire la îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală — din 13 iulie 1956 — precizează nu numai necesitatea intensificării acțiunii de politehnizare a învățămîntului ci și unele mijloace pentru înfăptuirea acestui obiectiv principal.

În lumina acestor sarcini trasate de partid, acțiunea de politehnizare a școlii de cultură generală a cunoscut un nou avînt. Problema politehnizării a devenit una din preocupările cele mai importante. În sistemul de măsuri preconizat de minister pentru dezvoltarea școlii de cultură generală, problemele politehnizării și-au găsit un loc important și s-au bucurat de o largă apreciere din partea cadrelor didactice, a părinților elevilor și a unor cercuri largi ale opiniei publice din țara noastră. De această dată, preocupările au fost îndreptate spre rezolvarea principalelor probleme teoretice și practice ale politehnizării școlii

de cultură generală: conținutul, căile, verigile și metodica, baza didactică materială și pregătirea cadrelor didactice.

Pentru anul școlar 1956/1957 s-au elaborat noi planuri de învățămînt și noi programe școlare, la îmbunătățirea cărora au participat activ cadrele didactice. În aceste planuri de învățămînt s-a acordat loc important fizicii, chimiei, matematicii, științelor naturale, geografiei și desenului liniar. La aceste obiecte s-a lărgit cercul de cunoștințe și s-au accentuat elementele menite să lărgească orizontul politehnic al elevilor, să-i înarmeze cu cunoașterea bazelor științifice ale producției și cu deprinderi politehnice. Pentru anul școlar 1957/1958 s-au elaborat noi manuale școlare.

În noile programe și manuale s-a accentuat, într-o măsură mult mai mare ca în trecut, legătura între studiul teoretic al diferitelor fenomene, procese, legi și aplicațiile practice în sfera producției industriale și agricole, arătîndu-se elevilor rolul științei și tehnicii în producția industrială și agricolă modernă. Elevii vor fi astfel mai bine înarmați pentru a înțelege aplicarea principiilor și legilor fizicii și chimiei în producție.

Noile programe cuprind ore speciale pentru organizarea de excursii și vizite la întreprinderi industriale și agricole, pentru a pune pe elevi în contact direct cu producția. Lucrul manual la clasele I—IV și lucrările practice de atelier și agricole la clasele V—VII se desfășoară, din anul școlar 1956—1957, pe un plan mult mai larg. Lucrările practice agricole în clasele V—VII ale școlilor de cultură generală au fost introduse în toate școlile care dispuneau de terenuri agricole experimentale. Lucrările practice de atelier pentru prelucrarea lemnului și a metalului în clasele V—VII au fost extinse la încă 50 de școli de cultură generală din țară, cărora li s-au asigurat condițiile materiale de către Ministerul Învățămîntului și Culturii sau prin posibilitățile locale. Alte peste 100 de școli de 7 ani și medii din țară au trecut, din inițiativă proprie, la aplicarea lucrărilor de atelier, procurîndu-și și utilajul necesar cu sprijinul întreprinderilor care le patronează sau prin alte posibilități locale. Unele școli organizează practica în atelierele școlilor profesionale sau în atelierele întreprinderilor.

În vederea lămuririi unor probleme teoretice privitoare la realizarea sarcinilor învățămîntului politehnic în școala de cultură generală, Ministerul Învățămîntului, în colaborare cu Institutul de științe pedagogice și C.C. al Sindicatului Muncitorilor din învățămînt, au organizat, în luna octombrie 1956, o consfătuire pe țară, la care au fost invitate cadrele didactice care au obținut cele mai bune rezultate în munca de politehnizare.

Referatele prezentate: „Învățămîntul politehnic și unele probleme ridicate de introducerea lui în școala de cultură generală" și „Elemente de învățămînt politehnic introduse în școala noastră de cultură generală" au stîrnit interesul participanților, care, la discuții, și-au expus părerile în lumina generalizării experienței proprii dobîndită în munca dusă în legătură cu politehnizarea.

O mare importanță teoretică și practică au avut-o consfătuirile raionale ale cadrelor didactice, din ianuarie 1957, în cadrul cărora s-a dez-

bătut tema „Politehnizarea învățămîntului, sarcina principală a școlii noastre în etapa actuală". Aceasta a prilejuit un bilanț interesant, un rodnic schimb de experiență, a stimulat inițiativa cadrelor didactice și a organelor de învățămînt în munca de politehnizare, a scos la iveală greutățile și lipsurile terenului în această activitate și a dat posibilitatea ministerului să cunoască rezultatele obținute de școli și cadre didactice pe linia politehnizării, atît ca urmare a măsurilor luate de minister cît și a acțiunilor desfășurate din proprie inițiativă.

Pe baza datelor obținute la aceste consfătuiri, la sfîrșitul lunii ianuarie 1957, colegiul Ministerului Învățămîntului într-o ședință lărgită, a analizat profund și multilateral situația politehnizării învățămîntului și a trasat, în concluzii ample, sarcini concrete menite să ducă la lichidarea lipsurilor existente, să grăbească și să adîncească această acțiune, să îmbunătățească viitoarea activitate a școlilor. Referatul prezentat, dezbaterile, concluziile și sarcinile trasate în ședința colegiului ministerului au fost publicate în numere speciale din Gazeta Învățămîntului și au fost discutate de cadrele didactice în cercurile pedagogice, în consiliile pedagogice și în comisiile metodice.

Pe baza acestor concluzii s-au stabilit principalele verigi ale sistemului de politehnizare a școlii de cultură generală și s-au luat noi măsuri importante în legătură cu pregătirea politehnică a elevilor. De exemplu, s-a hotărît ca elevii școlilor de cultură generală să desfășoare între 2—22 iunie 1957 vizite și lucrări practice în producție, în întreprinderi industriale și agricole.

Activitatea școlilor experimentale în domeniul politehnizării a fost intensificată și urmărită atent de către Institutul de științe pedagogice și de către organele de resort ale Ministerului Învățămîntului și Culturii. Concluziile la care s-a ajuns au dus la extinderea elementelor de învățămînt politehnic și în alte școli. Pe baza experimentării în școli, în anul școlar 1956/1957, s-au putut aduce substanțiale îmbunătățiri programelor de lucrări practice de atelier și agricole care se aplică în anul școlar 1957/1958.

La elaborarea acestor programe s-a ținut seama de necesitatea unei ușoare diferențieri în conținutul lucrărilor practice între școlile din orașe și cele din sate, în funcție de condițiile concrete de muncă ale școlilor din țara noastră. Astfel, în școlile din orașe, în clasele V—VII, se pune accentul pe formarea deprinderilor practice de prelucrare a lemnului și metalelor (tîmplărie și lăcătușerie), elevii efectuînd și lucrări practice agricole numai acolo unde există teren agricol experimental. În școlile sătești se pune accentul pe lucrările practice agricole, efectuîndu-se numai unele lucrări practice de atelier în lemn și metal. În clasele VIII—XI, în programa pentru școlile de la orașe se dă atenție specială lucrărilor practice în domeniul mașinilor agricole și tractorului. Pentru lucrările practice în domeniul electrotehnicii, s-a acordat același număr de ore în ambele programe, ținînd seamă de importanța electrotehnicii atît pentru producția industrială cît și pentru cea agricolă.

Tot în cadrul școlilor experimentale s-au organizat vizite în întreprinderi și excursii în producția agricolă. De asemenea, s-a organizat cu caracter experimental practica în producție a elevilor. La școala medie

nr. 4 s-a organizat, în continuare, practica în producție în timpul anului școlar, în complexul „Griviția Roșie", iar cu elevii de la celelalte școli experimentale din București și din Bolintinul din Vale, s-a organizat practica în producție — în industrie și în agricultură — la sfîrșitul anului școlar, în perioada 2—20 iunie. Rezultatele experimentului dovedesc că practica în producție constituie veriga cea mai interesantă și mai eficace pentru politehnizarea școlii de cultură generală.

Materialul adunat și concluziile cercetării lor în legătură cu conținutul și metodica lucrărilor practice de atelier și agricole, vizitele în producție și practica în producție — conținutul și metodica ei — vor fi folosite la elaborarea de către Institutul de științe pedagogice a lucrărilor științifice menite să contribuie la îmbunătățirea muncii de politehnizare în școala de cultură generală.

Problema cea mai însemnată pe care a ridicat-o politehnizarea școlii de cultură generală este aceea a pregătirii cadrelor didactice sub aspectul cerințelor muncii de politehnizare. Experiența a arătat că sarcina înfăptuirii învățămîntului politehnic în școală nu poate fi rezolvată cu succes fără o temeinică pregătire politehnică a profesorilor și învățătorilor, fără lărgirea orizontului lor politehnic, fără ridicarea metodelor de învățămînt la înălțimea științei și tehnicii moderne. Slaba pregătire politehnică a cadrelor didactice a constituit o piedică serioasă în mersul înainte al politehnizării în școala noastră de cultură generală. De aceea, în această direcție s-au luat unele măsuri cu bune rezultate. Astfel, pentru întregirea calificării și perfecționarea cadrelor didactice existente, institutele interregionale de perfecționare a cadrelor didactice au acordat, începînd din anul școlar 1956/1957, o grijă sporită pregătirii politehnice a profesorilor de fizică, chimie, științe naturale, matematică și geografie.

Originea celor mai serioase lipsuri în pregătirea politehnică a cadrelor didactice se datorește însă imperfecțiunii planurilor de învățămînt ale școlilor frecventate, golurilor mari în munca de pregătire a cadrelor didactice încă din școală. Este foarte greu ca profesorul să poată învăța pe elevii săi ceea ce el n-a studiat și nu cunoaște. Primele măsuri pentru remedierea acestor lipsuri au fost luate cu ocazia alcătuirii planurilor de învățămînt pentru anul școlar 1957/1958, la institutele de învățămînt superior care pregătesc cadre didactice.

Pe baza Hotărîrii Comitetului Central al P.M.R. și Consiliului de Miniștri al R.P.R. cu privire la îmbunătățirea învățămîntului superior, din iunie 1957, în noile planuri de perspectivă pentru învățămîntul superior s-au prevăzut, la facultățile care pregătesc profesori de fizică, chimie, științe naturale, matematică și geografie, activitățile teoretice și practice menite să dea posibilitatea absolvenților — viitori profesori — să realizeze sarcinile politehnizării în școala de cultură generală. Astfel, la conținutul învățămîntului s-a ținut seama ca să se asigure o temeinică pregătire de cultură generală tehnică, prin amplificarea materialului tehnologic, cunoașterea producției, sporirea volumului de ore rezervat pentru lucrările de laborator sau teren experimental. Ca urmare, pregătirea practică a studenților va fi mai amplă. Se prevede de asemenea să se dea o atenție deosebită lucrărilor practice la facultățile de

fizico-matematici, chimie și științe biologice, întrucît prin aceste lucrări studenții își pot însuși tehnica de experimentare și de lucru, atît de necesară cadrelor didactice de la aceste discipline de învățămînt, care vor trebui să asigure formarea deprinderilor politehnice la elevi. Pregătirea viitorilor profesori este completată cu pregătirea practică dobîndită prin „practica în producție", pentru că pe această cale se obține cunoașterea nemijlocită directă a producției, a mașinilor și a utilajelor, a proceselor tehnologice, a întregului mecanism al producției.

De aceea, pentru pregătirea impusă de sarcinile politehnizării în școala de cultură generală, s-a introdus, cu începere din anul școlar 1957/1958, practica în producție pentru studenții acestor facultăți. Astfel, pentru viitorii profesori de chimie, fizică și științe naturale practica în producție va fi de 8 săptămîni și se va efectua la finele anilor III și IV. De asemenea, pentru a întări legătura învățămîntului superior cu practica, cu viața și a ajuta pe studenți să dobîndească o dată cu cunoștințele și tehnica muncii lor viitoare cu elevii în diferite verigi ale politehnizării, au fost prevăzute pentru prima dată în planurile de învățămînt superior 4-6 zile pentru excursii făcute la întreprinderi sau în natură.

Situația actuală în compartimentul metodelor de învățămînt dezvăluie, de asemenea, un aspect al rămînerii în urmă în problema politehnizării, o lipsă importantă nu numai în pregătirea cadrelor didactice și chiar în înțelegerea și elaborarea teoretică a problemei metodelor de învățămînt. Înaintarea în procesul de politehnizare a școli scoate și mai mult în evidență această lipsă.

În adevăr, metodica predării nu corespunde cu spiritul învățămîntului politehnic și este necesar să ridicăm didactica la nivelul tehnicii moderne.

Ținînd seama că esența învățămîntului politehnic, prima lui trăsătură este un nivel corespunzător de înțelegere științifică a bazelor producției, formarea gîndirii științifico-tehnică la elevi și formarea deprinderilor politehnice, metodele de învățămînt, materialul didactic și procedeele de întrebuințare a lui trebuie să corespundă nivelului științei și tehnicii moderne.

Predominarea caracterului verbalist al învățămîntului, larga folosire a metodei expunerii verbale a cunoștințelor sub formă de povestire și prelegere, chiar acolo unde nu mai corespund, folosirea conversației de multe ori formală și întrebuințarea demonstrației, arătînd elevilor unele obiecte preparate și păstrate în muzeul școlar, păsări împăiate, mulaje, tablouri, hărți, substanțe înaintînd cel mult pînă la clasicele experiențe din laboratorul școlar, — dovedesc, în mod incontestabil, rămînerea în urmă a metodicilor de predare față de scopurile, esența, conținutul, verigile și metodica învățămîntului politehnic.

Dezvoltarea științei și tehnicii moderne, cerința legării teoriei de practică, de producție și sarcina de a da elevilor noștri pregătire politehnică temeinică, de a face din ei constructori ai socialismului, impune depășirea acestei metodici învechite, cu totul insuficientă care devine frînă pentru pregătirea politehnică a elevilor. Acțiunea de politehnizare a învățămîntului trebuie să reflecte mai viu și mai puternic preocuparea

pentru elaborarea unei metode adecvate învățămîntului politehnic, pentru ridicarea metodicii la nivelul științei și tehnicii actuale.

În munca de pregătire politehnică a cadrelor didactice aceasta constituie un capitol important. Cunoașterea experienței și succeselor dobîndite în muncă de unele cadre didactice arată că ele au înțeles acest lucru. Ele transformă, adaptează și ridică metodele folosite în școli la înălțimea spiritului și cerințelor politehnizării, caută cu pricepere și stăruință metode noi și le aplică în munca lor, folosesc toate verigile adecvate. Aceștia folosesc tot mai mult aloscopul, epidiascopul, microscopul, filmul etc. sau organizează excursii, vizite în întreprinderi, cercuri tehnice, organizează diferite activități practice, lucrează pe parcela experimentală agricolă și pe terenul geografic, fac lucrări de măsurare pe teren la matematică etc.

Pentru a contribui la dezvoltarea teoriei pedagogice în direcția metodelor de învățămînt și a veni în ajutorul cadrelor didactice, Institutul de științe pedagogice din București, și-a propus să studieze și să ajute la generalizarea experienței înaintate a celor mai buni profesori de la disciplinele de învățămînt prin care se realizează în principal sarcinile politehnizării învățămîntului. Ca rezultat al acestei munci au fost elaborate diferite lucrări: 1. Îndrumări metodice la științele naturale; lucrale publicată în anul 1956. 2. Formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi; lucrare publicată în anul 1957. 3. Legarea teoriei de practică în predarea fizicii și chimiei; lucrarea se găsește sub tipar. 4. Legarea teoriei de practică în predarea matematicii; lucrarea se găsește sub tipar.

Experiența arată că asemenea lucrări constituie un ghid important pentru profesori în munca de realizare a sarcinilor educației politehnice; îi ajută să înțeleagă mai bine esența, scopul, conținutul, căile, verigile și metodica muncii de politehnizare prin obiectul de învățămînt respectiv. Spre deosebire de îndrumările metodice generale, în aceste lucrări se arată profesorului de specialitate în mod concret cum se poate face legătura dintre teorie și practică în predarea obiectului respectiv, cum se poate, la diferite capitole și lecții, în cadrul diferitelor forme de activitate să folosească metode de predare, procedee, materiale didactice, aplicații, care să facă pe elev să înțeleagă rolul științei în producție, să-și însușească bazele științifice ale producției. Accentul se pune pe lecție și lucrările practice — în cadrul cărora elevii își însușesc în mod sistematic cunoștințele științifice și deprinderile politehnice — și pe acele forme de activitate care pun pe elev în contact direct cu producția: vizitele în întreprinderi și în special practica în producție.

Numeroase probleme pedagogice legate de politehnizarea școlii de cultură generală nu și-au găsit încă rezolvarea: exemplu legătura între lucrările practice, îndeosebi cele de atelier, și studiul bazelor științelor, organizarea vizitelor în producție și mai ales organizarea practicii în producție etc.

Este necesar să se dezvolte munca de clarificare profundă a cadrelor didactice asupra politehnizării și problemelor pe care le ridică, să se studieze mai atent experiența înaintată din școli și să se organizeze mai chibzuit și planificat experimentul pedagogic în toate ciclurile

școlii de cultură generală, în școli de oraș și de sat, cuprinzînd cele mai importante verigi ale învățămîntului, pentru a ajuta efectiv cadrele didactice să înțeleagă bine ce este politehnizarea și cum se realizează ea în mod concret.

Sîntem abia la început de drum în ceea ce privește politehnizarea învățămîntului de cultură generală. Nu avem încă condițiile necesare înfăptuirii lui definitive. De altfel, realizarea învățămîntului politehnic nu se poate desăvîrși decît o dată cu clădirea bazei social-economice care este în curs de edificare. Succesele dobîndite pînă în prezent sînt mari, dar mai sînt încă multe și serioase greutăți și lipsuri în munca de politehnizare a învățămîntului. Realizările dobîndite pînă în prezent ne îndreptățesc să privim cu optimism activitatea viitoare. Cerințele societății noastre ne determină iar experiența acumulată de școala și pedagogia din Uniunea Sovietică, din țara noastră și din celelalte țări de democrație populară ne stimulează să continuăm efortul nostru.

Desigur că politehnizarea învățămîntului este un proces complex și de lungă durată care necesită elaborarea unui întreg sistem de educație politehnică. Dezvoltarea și desăvîrșirea politehnizării școlii necesită o concepție clară la cei care îl dirijează și îndrumează cît și la cadrele didactice care îl realizează efectiv în munca cu elevii; de asemenea, presupune o bază didactico-materială corespunzătoare; necesită o acțiune organizată, planificată și susținută, dusă în mod chibzuit și cu stăruință; necesită măsuri importante — venite la timp, care să cuprindă toate problemele și aspectele muncii de politehnizare și să mobilizeze toate forțele care pot asigura reușita. Ministerul Învățămîntului și Culturii trebuie să elaboreze un plan de perspectivă bine studiat și complet. Fiecare școală, cu sprijinul organizațiilor de tineret, al părinților și întreprinderilor care o patronează, trebuie să elaboreze un plan de politehnizare a școlii, făcînd loc larg inițiativei cadrelor didactice și școlii. Munca de politehnizare trebuie controlată sistematic, îndrumată permanent și analizată periodic, pentru a asigura o justă orientare și a evita ceea ce poate dăuna, pentru a cunoaște și generaliza experiența înaintată.

Astfel, învățămîntul nostru de cultură generală va putea îndeplini efectiv sarcina de a educa oameni noi, dezvoltați multilateral, constructori ai unei vieți fericite.

DE PESTE HOTARE

PEDAGOGII DE PESTE HOTARE NE SALUTĂ CU OCAZIA CELEI DE A 10-a ANIVERSĂRI A PROCLAMĂRII R. P. R.

Realizările înfăptuite în ţara noastră, în ultimii zece ani, în domeniul pedagogiei şi învăţământului, au fost urmărite cu viu interes de pedagogii şi cadrele didactice din Uniunea Sovietică şi din ţările de democraţie populară, precum şi de pedagogii şi cadrele didactice progresiste din ţările capitaliste.

La cea de a zecea aniversare a proclamării Republicii Populare Romîne, oameni de ştiinţă, profesori, învăţători, activişti în domeniul învăţământului de peste hotare, şi-au îndreptat gîndul către poporul nostru, trimiţînd salutul lor călduros pedagogilor şi cadrelor noastre didactice, dorindu-le şi pentru viitor noi succese în munca lor de formare şi de educare a viitorilor constructori ai socialismului.

Reproducem mai jos textul salutărilor primite la redacţia revistei noastre.

Dragi tovarăşi,

Prezidiul Academiei de Ştiinţe Pedagogice din R.S.F.S.R. salută pe toţi lucrătorii din învăţămîntul public cu prilejul aniversării a zece ani de la proclamarea Republicii Populare Romîne. Ne bucurăm de succesele dv. istorice, realizate sub conducerea Partidului Muncitoresc şi a Guvernului democrat popular, în toate domeniile economiei naţionale şi culturii.

Dorim înflorirea continuă a învăţămîntului în Republica Populară Romînă, dezvoltarea pedagogiei marxist-leniniste, îndreptate spre educarea tinerei generaţii în spiritul patriotismului socialist şi al prieteniei între popoare şi ne exprimăm încrederea deplină în stabilirea celui mai strîns contact în munca de cercetări ştiinţifice pentru realizarea scopului comun: educaţia comunistă a tineretului.

Acad. I. A. KAIROV
Preşedintele Academiei de Ştiinţe Pedagogice
din R. S. F. S. R.

Dragi prieteni din Romînia,

Folosindu-mă de amabilitatea „Revistei de pedagogie", vreau înainte de toate, în numele a 4 000 000 de lucrători din domeniul învăţămîntului şi ştiinţei din Uniunea Sovietică, să trimit un salut frăţesc şi felicitări lucrătorilor din învăţămînt şi întregului popor romîn, cu ocazia glorioasei aniversări a zece ani de la proclamarea Republicii Populare Romîne.

Împreună cu poporul romîn, această dată însemnată în istoria Romîniei este relevată de întreaga omenire progresistă. Pentru noi, oamenii sovietici, este o mare bucurie să vedem că poporul romîn întîmpină cu realizări uriaşe în toate domeniile statului socialist cea de a zecea aniversare a vieţii sale noi.

Zece ani este o perioadă relativ scurtă, însă succesele pe care le-a realizat poporul romîn au devenit posibile datorită instaurării regimului democrat-popular. Această nouă orînduire socială, dezvoltarea şi întărirea ei, constituie garanţia succeselor viitoare în construcţia socialistă.

Popoarele noastre sînt unite prin idealuri şi năzuinţe comune în construirea vieţii noi, în asigurarea păcii în lumea întreagă. Lucrătorii din învăţămînt din ţările noastre îşi dăruiesc forţele lor educaţiei tineretului, pentru ca acesta să devină instruit, să se dezvolte multilateral, să-şi iubească patria şi să respecte alte popoare. Sindicatele lucrătorilor din învăţămînt din Romînia şi U.R.S.S., făcînd parte din Federaţia Internaţională a Sindicatelor lucrătorilor din învăţămînt, luptă împreună pentru unirea profesorilor din lumea întreagă în lupta pentru principiile democratice ale învăţămîntului, pentru educaţia tineretului în spiritul păcii şi prieteniei între popoare.

Dragi prieteni! Daţi-mi voie, ca în numele tuturor membrilor din sindicatul nostru, să urez lucrătorilor din învăţămînt şi tuturor oamenilor muncii din Republica Populară Romînă, noi şi mari succese în dezvoltarea economiei şi culturii Romîniei socialiste.

Trăiască Republica Populară Romînă!

Trăiască prietenia de nezdruncinat dintre poporul romîn şi poporul sovietic!

In numele membrilor Sindicatului lucrătorilor din învăţămînt, din instituţiile de învăţămînt superior şi din institutele ştiinţifice din Uniunea Sovietică,

Preşedintele C. C. al Sindicatului
I. GRIVCOV

Vă felicit dragi prieteni,

In numele colectivului cercetătorilor din Institutul de cercetări pedagogice al Ministerului Învăţămîntului din Republica Sovietică Socialistă Gruzină, felicit pe lucrătorii învăţămîntului public şi ai ştiinţei pedagogice din minunata dv. patrie, cu prilejul măreţei sărbători naţionale — aniversarea a zece ani de la proclamarea Republicii Populare Romîne, care a deschis o eră nouă în istoria poporului romîn.

Prietenii şi colegii dv. gruzini, ca şi toţi oamenii sovietici, se bucură de succesele cu adevărat grandioase, realizate de talentatul şi harnicul popor romîn, sub conducerea înţeleaptă a Partidului Muncitoresc Romîn şi a Guvernului popular, în construirea unei vieţi noi, libere şi fericite, în construirea socialismului. Pe noi ne bucură mult realizările dv. în domeniul educaţiei tinerei generaţii în spiritul ideilor atotbiruitoare ale marxism-leninismului, în spiritul devotamentului faţă de interesele patriei sale, în spiritul iubirii frăţeşti între popoare, în spiritul luptei pentru pace în întreaga lume.

Urăm pedagogilor, din toată inima, succese continui în munca lor de mare însemnătate pentru stat, închinată binelui patriei şi întregii omeniri progresiste.

Trăiască în veci prietenia frăţească dintre poporul sovietic şi poporul romîn!

In numele colectivului cercetătorilor
din Institutul de ştiinţe pedagogice din
R. S. S. Gruzină,
Prof. D. O. LORDCHIPANIDZE
Directorul Institutului, membru corespondent al
Academiei de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R.

Dragi tovarăşi,

Sînt bucuros să salut redacţia şi pe cititorii Revistei de pedagogie cu prilejul aniversării a 10 ani de la proclamarea Republicii Populare Romîne.

Revista de pedagogie este prietenul şi sfătuitorul cadrelor didactice. Ea le familiarizează cu realizările ştiinţei pedagogice, le trezeşte idei noi, le împărtăşeşte cea mai bună experienţă a colectivului mare de lucrători ai învăţămîntului, le ajută să lucreze mai bine, mai perfecţionat.

Cu prilejul celei de a 10-a aniversări a proclamării Republicii Populare Romîne, doresc sincer revistei dv. să aibă mulţi cititori, să-şi lărgească numărul corespondenţilor, să reflecte în paginile sale cea mai bună experienţă a şcolilor şi a profesorilor din Republica Populară Romînă, precum şi din U.R.S.S. şi din alte ţări socialiste, să contribuie la dezvoltarea teoriei şi măiestriei pedagogice.

Doresc din toată inima Revistei de pedagogie şi pedagogilor din Romînia noi succese.

C. CIAVDAROV

Profesor la Universitatea de stat „T. Sevcenko", din Kiev, om de ştiinţă emerit din Republica Sovietică Socialistă Ucraineană

Mesaj de salut prietenilor noştri.

Cu prilejul celei de a 10-a aniversări a proclamării Republicii Populare Romîne, în numele cadrelor didactice şi al lucrătorilor din domeniul ştiinţei şi învăţămîntului, organizaţi în Federaţia naţională a lucrătorilor din învăţămînt şi din institutele ştiinţifice din Cehoslovacia, transmit călduroase salutări frăţeşti lucrătorilor din domeniul ştiinţei şi culturii din Republica Populară Romînă.

30 Decembrie nu este numai o sărbătoare a poporului romîn, ci este o dată înscrisă în inimile şi gîndurile oamenilor muncii cehoslovaci, care apreciază foarte mult eforturile şi succesele muncitorilor, ţăranilor şi intelectualilor romîni în construcţia socialistă a ţării lor. Poporul cehoslovac este legat printr-o prietenie sinceră cu poporul romîn şi el este fericit să ştie că ţările noastre au un ţel comun.

Zece ani reprezintă o perioadă scurtă în istoria unei naţiuni dacă ne gîndim la sutele de ani de dezvoltare lungă şi grea a societăţii omeneşti, la sute de ani care s-au scurs mai înainte ca ea să fi putut trece la împlinirea măreţei sale sarcini, la construirea unui regim nou şi drept al socialismului.

Dar dacă noi ne dăm seama de schimbările care s-au produs în ultimii zece ani în lumea întreagă şi de schimbările revoluţionare care au avut loc în ţările noastre, noi putem spune că ultimii 10 ani sînt atît de bogaţi în evenimente ca sutele de ani desfăşuraţi mai înainte. În ţările noastre simţim pulsul vieţii noi, al muncii libere, care nu mai este o povară grea, ci devine o chestiune de onoare şi de glorie. Forţele de producţie ale societăţii se dezvoltă într-un ritm foarte accelerat. În ţările noastre se realizează o revoluţie industrială şi culturală. Şi dacă noi ne gîndim la succesele pe care popoarele noastre le vor obţine într-un viitor apropiat, datorită ajutorului frăţesc al Uniunii Sovietice şi al celorlalte ţări de democraţie populară, noi sîntem mîndri că trăim într-o epocă atît de grandioasă şi că aparţinem marii familii a naţiunilor doritoare de pace din lagărul socialist, care se întinde astăzi de la ţărmurile Mării Adriatice pînă la Oceanul Pacific.

Republica Populară Romînă este una din cele mai importante şi mai frumoase ţări din sud-estul Europei. Sprijinindu-se pe bastionul mondial al socialismului şi al păcii, pe Uniunea Sovietică şi pe celelalte ţări de democraţie populară, poporul romîn, eliberat pentru totdeauna de exploatatori şi de opresori, îşi clădeşte frumoasa şi bogata sa ţară atît ca un cămin fericit al celor ce muncesc, cît şi ca o parte indivizibilă a sistemului socialist mondial.

Pentru aceasta, prima sarcină de onoare a cadrelor didactice şi a cercetătorilor ştiinţifici este de a-şi depune toate forţele în construcţia socialistă a ţării lor, în serviciul educaţiei comuniste şi al instruirii tinerilor şi muncitorilor. Cadrele didactice, cei care muncesc în domeniul învăţămîntului şi ştiinţei din Republica Cehoslovacă, doresc colegilor lor romîni multe şi mari succese în realizarea acestei măreţe sarcini.

Trăiască prietenia credincioasă şi de nezdruncinat a poporului romîn şi cehoslovac, a cadrelor lor didactice democratice şi a celor care muncesc în domeniul ştiinţei socialiste!

JAN STEPÁNEK

Preşedintele Comitetului Central al Asociaţiei muncitorilor din învăţămînt şi din institutele ştiinţifice din Cehoslovacia.

Delegaţia cehoslovacă care a participat la sărbătorirea tricentenarului operei Didactica Omnia a lui Jan Amos Komensky la Bucureşti, profită de ocazia care i s-a oferit astfel, pentru a prezenta cadrelor didactice din Romînia cele mai bune urări cu prilejul celei de a zecea aniversări de la proclamarea Republicii Populare Romîne. Cele două popoare ale noastre, unite prin legături de simpatie profundă, ale căror rădăcini se găsesc atît în istorie cît şi în ţelurile pe care le urmăresc, merg către un viitor care este sub semnul socialismului, iar cadrele didactice au de împlinit un rol important în construirea societăţii viitoare.

Noi vă dorim, dragi tovarăşi romîni, fericite succese pe drumul pe care l-aţi început, pe care noi l-am putut constata în timpul şederii noastre printre voi.

Trăiască prietenia trainică dintre poporul romîn şi popoarele ceh şi slovac, trăiască socialismul, trăiască pacea!

IAN PATOCKA,
din partea Institutului pedagogic Jan Amos Komensky al Academiei de ştiinţe din Cehoslovacia.

STANISLAV MARAN
din partea Institutului de cercetări pedagogice al Ministerului Învăţămîntului din Cehoslovacia.

In cele cîteva zile ale şederii mele în Republica Populară Romînă în noiembrie 1955, toată atenţia mea s-a îndreptat asupra dezvoltării învăţămîntului. Cunoşteam cît de mare a fost numărul analfabeţilor şi ce greu a fost să înveţi în timpul dominaţiei moşiereşti şi capitaliste. Cunoşteam faptul că mai ales în sute de sate nu existase nici o şcoală.

Pentru construirea socialismului este nevoie de munca creatoare şi de răspundere a milioanelor de muncitori. Şi pentru acest lucru ne trebuie şcoli bune. Îmi pun întrebarea: Ce rezultate a adus reforma învăţămîntului introdusă încă din 1948? Cu ocazia călătoriei mele prin ţară m-am oprit adeseori în sate. „Casa de cărămidă de acolo este şcoala satului", îmi spunea însoţitorul meu. În multe sate am văzut asemenea şcoli noi. Ele sînt mărturie evidentă a dezvoltării învăţămîntului popular. Cu ocazia vizitei mele la oraşul Stalin, am avut ocazia să discut în mod amănunţit cu inspectorul şcolar al oraşului, cu directorii şi cadrele didactice de la cea mai mare şcoală medie cu limba de predare germană, despre forma şi conţinutul reformei şcolare. În oraşe există deja generalizată şcoala de 7 ani, iar la sate s-a trecut cu mult zel la realizarea ei.

Au fost înfiinţate numeroase şcoli medii. Despre rezolvarea strălucită care se dă în R.P.R. problemei minorităţilor naţionale, mi-ar servi ca exemplu minoritatea germană, ale cărei şcoli sînt înzestrate cu aceeaşi grijă ca şi şcolile romîneşti.

Cu ocazia vizitei mele la şcoala germană, mi-am dat seama că profesorii şi elevii participă la construirea socialistă a Republicii Populare Romîne deplin conştienţi şi cu mare elan.

Deosebit de importante şi concludente au fost discuţiile avute cu directorul Institutului de ştiinţe pedagogice, dl. prof. dr. Stanciu Stoian. Unele secţii ale institutului depuseseră deja o activitate însemnată. Programele, manualele pentru fiecare din clasele şcolilor elementare şi medii erau lucrate. Şi aceasta nu numai pentru şcolile elementare şi medii romîne, ci şi pentru şcolile numeroaselor minorităţi naţionale. Au fost traduse importante lucrări de pedagogie din U.R.S.S. Se acordă o atenţie deosebită metodelor de predare a limbilor străine şi cercetărilor ştiinţifice pedagogice. Perfecţionarea cadrelor didactice cu colaborarea cadrelor didactice însăşi a fost îndrumată cu rezultate bune. Ceea ce mi-a plăcut mai ales a fost importanţa ce se acordă îmbinării teoriei cu practica şi calmul şi chibzuinţa cu care se realiza la fiecare pas reforma şcolară.

Vizita mea la Palatul Pionierilor din oraşul Bucureşti, un fost palat regal, mi-a lăsat impresia vie despre multiplele străduinţe de a deschide tineretului fructuoase posibilităţi de educaţie şi în afară de şcoală.

Ce moştenire tristă trebuiau să preia tovarăşii şi colegii romîni acum zece ani! Ce sarcină grea le sta în faţă! Ei au obţinut rezultate cu care se pot mîndri. Eu le doresc din toată inima şi pentru viitor rezultate frumoase în construirea unui învăţămînt socialist.

Prof. dr. KARL SCHRADER
Institutul Pedagogic din Jena
Republica Democrată Germană

Sînt fericit că pot şi prin presă să mă alătur bucuriei tovarăşilor învăţători şi profesori romîni, precum şi celorlalţi oameni ai muncii romîni, cu ocazia importantei sărbători din istoria poporului romîn — zece ani de la proclamarea Republicii Populare Romîne.

Începînd cu 30 Decembrie 1947 s-a terminat preistoria poporului romîn şi a început istoria adevărată, care prin construcţia socialistă conduce Romînia spre societatea comunistă.

Succesele mari obţinute în dezvoltarea industriei şi agriculturii, care au scos ţara dv. din relaţiile feudale şi semifeudale, dovedesc că poporul romîn condus de Partidul său muncitoresc păşeşte cu paşi siguri, împreună cu celelalte ţări socialiste, pe drumul spre societatea comunistă.

Sînt foarte fericit că am putut vedea, cu ocazia şederii mele în ţara dv., întinsele ogoare colectivizate ale Dobrogei, pe care muncesc cu entuziasm oamenii muncii, industria grea din oraşul Stalin, furnicarul de tractoare, camioane şi alte mijloace de transport, minunatele staţiuni de odihnă de pe malul Mării Negre, din cuprinsul munţilor Carpaţi şi alte locuri pitoreşti din împrejurimile minunatei dv. capitale, în care se odihnesc mii şi mii de oameni ai muncii.

Toate acestea vorbesc despre marile succese obţinute de ţara dv. în construirea socialismului, în scurta perioadă de zece ani.

Puteţi fi încredinţaţi dragi tovarăşi, că învăţătorii şi profesorii jugoslavi se bucură de succesele dv. ca şi de propriile lor succese, deoarece urmăresc un scop comun — opera de construire a socialismului.

Felicit din toată inima pe învăţătorii şi profesorii romîni cu ocazia sărbătoririi a zece ani de la proclamarea Republicii şi le doresc să realizeze succese şi mai mari în opera de educare a tinerei generaţii în spiritul dragostei faţă de munca de construire a societăţii socialiste, al dragostei faţă de ţara lor şi faţă de alte popoare, în spiritul internaţionalismului proletar.

Prof. MILIVOIE UROŞEVICI
Rectorul şcolii superioare pedagogice din Belgrad, preşedintele Asociaţiei învăţătorilor şi profesorilor din Jugoslavia.

Cu prilejul aniversării Republicii Populare Romîne, Comitetul Central al Sindicatului lucrătorilor din învăţămînt din Polonia trimite cele mai călduroase felicitări din partea tuturor cadrelor didactice poloneze, poporului romîn şi îndeosebi cadrelor didactice şi le urează mari succese în construirea socialismului.

Popoarele din ţările noastre sînt legate printr-o îndelungată tradiţie de prietenie. În prezent noi muncim şi luptăm pentru idealuri comune: construirea societăţii fără exploatare şi a unei reale democraţii pentru toţi oamenii muncii.

Ca profesori, ne revine o sarcină specială — aceea de a forma cetăţeni noi, capabili să muncească în această societate nouă şi să strîngă legăturile frăţeşti cu întregul lagăr al ţărilor socialiste.

In această perioadă este şi mai necesar să căutăm prilejuri pentru a face schimb de informaţii între cadrele didactice din ţările noastre. Cadrele noastre didactice cunosc succesele dv., obţinute nu numai pe tărîm economic, ci şi pe tărîm educativ şi sînt în mod deosebit interesate de toate aspectele vieţii din ţara dv.

Sperăm că pe viitor relaţiile dintre sindicatele noastre vor duce la o colaborare din ce în ce mai strînsă.

Vă rugăm să primiţi salutul nostru frăţesc.

Preşedinte,
Prof. Dr. T. WOJENSKI

Secretar,
Mgr. W. DUSZA

LA A ZECEA ANIVERSARE A PROCLAMĂRII REPUBLICII POPULARE ROMINE

Poporul nostru muncitor a privit cu mult interes uriaşa dezvoltare, care a luat amploare ca urmare a actului revoluţionar din 23 August 1944 în ţara prietenă, Republica Populară Romînă. Această dezvoltare se oglindeşte puternic atît în viaţa politică, cît şi în cea economică şi culturală a poporului romîn.

Din relatările presei, precum şi din declaraţiile şi dările de seamă ale pedagogilor maghiari care au vizitat Republica Populară Romînă, noi am putut să ne dăm seama că Partidul Muncitoresc Romîn şi Guvernul popular consideră problema învăţămîntului ca una din verigile principale ale dezvoltării întregului popor romîn.

În vechea Romînie burghezo-moşierească, soarta învăţămîntului, a şcolii, a învăţătorului a fost aceeaşi ca şi la noi în perioada regimului hortist. Învăţămîntul a fost pus în slujba burgheziei, şcoala a slujit clasa dominantă, iar învăţătorii şi profesorii au dus o viaţă de mizerie, multe mii dintre ei fiind şomeri.

În urma instaurării şi consolidării puterii populare, a avut loc o schimbare radicală: învăţămîntul, şcoala şi învăţătorul şi-au găsit locul lor cuvenit în noua societate socialistă, în care nu mai există exploatare. Din realizările impetuoasei dezvoltări din ultimii zece ani, noi vom pomeni doar cîteva mai importante, acelea pe care le-a putut cunoaşte cititorul maghiar din revistele de specialitate **Köznevelés, Pedagogiai Szemle** şi **Óvódai nevelés**. Printre acestea amintim în primul rînd reforma învăţămîntului din 1948. Cu această reformă, în Republica Populară Romînă s-au pus bazele şcolii noi, capabile să educe un tineret multilateral pregătit, un asemenea tineret care este înarmat cu legile de dezvoltare ale naturii şi ale societăţii, care are o concepţie ştiinţifică despre lume şi care dă dovadă prin faptele sale că gîndeşte şi acţionează în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar. Tocmai de aceea, pentru că reforma învăţămîntului din 1948 a asigurat noi condiţii pentru învăţămînt, putem numi cu drept cuvînt această reformă piatra de hotar dintre învăţămîntul burghez şi cel democrat popular.

Am observat cu bucurie că cei care conduc destinele învăţămîntului şi cei care lucrează în domeniul învăţămîntului se inspiră din ce în ce mai mult şi mai cu curaj din cele mai bune tradiţii progresiste ale şcolii romîneşti, aplicînd de asemenea în mod creator experienţa şcolii sovietice. Au fost editate noi manuale şcolare şi metodici. Şcolile, laboratoarele au fost înzestrate cu material didactic şi de experienţă. A fost realizat învăţămîntul de stat general şi obligatoriu, fără deosebire de confesie şi rasă.

Ne-am bucurat citind dările de seamă despre lichidarea aproape completă a analfabetismului, despre rezultatele eforturilor pline de eroism depuse în această privinţă.

Partidul Muncitoresc Romîn şi Guvernul Republicii Populare Romîne s-au achitat de o misiune istorică prin lichidarea analfabetismului şi prin faptul că au atins rezultate minunate pe frontul dublu al educaţiei tineretului şi al celor adulţi.

De mare importanţă au fost şi măsurile luate de Partidul Muncitoresc Romîn şi Guvern, care au avut menirea să îmbunătăţească condiţiile de muncă şi de viaţă ale cadrelor didactice.

Faptul că n-au trecut decît 8 ani de la reforma învăţămîntului şi că în urma dezvoltării politice şi economice a ţării a apărut Hotărîrea Comitetului Central al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. din iulie 1956 privind îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală, este şi acesta o dovadă elocventă a rapidei dezvoltări a învăţămîntului. Această Hotărîre are o importanţă asemănătoare cu reforma învăţămîntului din 1948.

O etapă importantă în ce priveşte învăţămîntul din R.P.R. este marcată prin apariţia Hotărîrii Biroului Politic al C.C. al P.M.R. în legătură cu îmbunătăţirea muncii politico-educative în învăţămîntul superior.

Conducătorii învăţămîntului romîn şi cei care lucrează în domeniul învăţămîntului pot privi cu mîndrie la cei zece ani care au trecut de la instaurarea republicii populare, deoarece într-un timp istoric relativ foarte scurt au realizat mult în interesul poporului romîn, dînd tineretului studios o bună orientare în viaţă, o educaţie în spiritul umanismului socialist şi al internaţionalismului proletar.

Republica Populară Romînă este un factor activ şi puternic în tabăra luptătorilor pentru pace. Poporul romîn a luat parte cu multă convingere la discuţiile internaţionale, pronunţîndu-se pentru rezolvarea paşnică a problemelor litigioase. El are o legătură de prietenie din ce în ce mai strînsă cu Uniunea Sovietică şi cu celelalte ţări socialiste.

Poporul muncitor maghiar are legături strînse de prietenie cu poporul frate romîn. În istoria noastră comună, muncitori şi ţărani romîni şi maghiari au luptat de multe ori împreună împotriva moşierimii exploatatoare. În armata lui Budai Nagy Antal şi Dózsa György vedem deopotrivă luptători maghiari şi romîni, iar în zdrobirea fascis-

mului hitlerist, în eliberarea unei părți a țării noastre, au luat parte activă, aducînd mari sacrificii de sînge, luptători ai diviziei de partizani Tudor Vladimirescu și ai altor unități militare. Cu ocazia tragediei de anul trecut din țara noastră, am simțit zi de zi ajutorul neprecupețit al oamenilor muncii romîni, ajutorul lor prietenesc. Toate aceste fapte dovedesc că s-au creat firele unei trainice colaborări dintre cele două țări.

Sîntem convinși că fiecare fir nou care va lega cele două popoare ale noastre va însemna în același timp o nouă lovitură dată forțelor reacționare.

Cu prilejul celei de a zecea aniversări a proclamării Republicii Populare Romîne, urăm noi succese oamenilor muncii din Romînia și colegilor noștri romîni și ne vom strădui și pe viitor să adîncim legăturile de prietenie care există între popoarele noastre, în interesul țelurilor noastre comune pentru realizarea socialismului și apărarea păcii.

KOVÁCS PÉTER
Profesor emerit
Director în Ministerul Culturii
din Republica Populară Ungară

O REALĂ DEMOCRATIZARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Învățătorul francez care vizitează Romînia de astăzi, este impresionat de reala democratizare a învățămîntului. Cum să nu înțeleagă importanța măsurilor care au dat posibilitate copiilor celor 15 minorități naționale să studieze în limba lor, punîndu-i în condiții egale alături de colegii lor de origine romînă, pentru a-și însuși cultura? (fapt care nu se întîmplă cu tinerii alsacieni în Franța) și cum să se îndoiască de această democratizare cînd se știe că 60% dintre studenți sînt bursieri? (în Franța se socotește că din trei studenți unul trebuie să lucreze pentru a-și asigura condițiile de trai).

Peste 60% dintre tinerii romîni care termină școala de 7 ani frecventează școlile medii de cultură generală, profesionale și tehnice speciale și efectivele acestor instituții au fost de 3 ori sporite din 1944. Iată cifre care nu ne înșală asupra progresului democratizării învățămîntului, realizat sub regimul de democrație populară. Ce diferență în ce privește situația țării noastre în acest domeniu: numai 2% dintre studenții din învățămîntul superior sînt fii de muncitori! Și cu prețul atîtor sacrificii...

De altfel, nu s-ar putea subaprecia eforturile depuse în Romînia nouă pentru a da tuturor muncitorilor posibilitatea de a-și aprofunda instruirea lor, de a atinge o calificare superioară; astfel, noi am privit cu mult interes școlile de pe lîngă întreprinderi și îndeosebi aceea a Fabricii de textile Gh. Gheorghiu-Dej din București, frecventată în 1956 de 160 muncitori. Ele completează o rețea foarte întinsă de instituții școlare.

Cluburile, bibliotecile, librăriile, școlile în număr mare și la îndemîna tuturor... acesta este unul din aspectele Republicii Populare Romîne care rămîne pentru totdeauna în mintea vizitatorilor veniți din Franța și care provoacă admirația lor pentru Romînia de astăzi.

MICHEL DELAITRE
învățător francez la școala Vercingetorix Reims (Marna) — Franța, invitat în Republica Populară Romînă în august 1956 de către Sindicatul romîn al muncitorilor din învățămînt.

BIBLIOGRAFIE

LUCRĂRI PEDAGOGICE APĂRUTE ÎN PERIOADA 1948 — 1958

PEDAGOGIE

Probleme generale.

Bratu B., Năstăsescu S.: Tovărăşie, prietenie, dragoste. Ed. Tineretului, 1955, 173 pagini.

*** Ce trebuie să ştie activiştii din grupa sindicală din învăţămînt, Ed. C.C.S., 1954, 24 pagini.

Bunescu Vasile: Munca independentă a elevilor, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 152 pagini.

Crăciun Ion: Studenţii sovietici, Ed. Tineretului, 1951, 47 pagini.

*** Cultivarea dragostei faţă de profesie, Ed. Tineretului, 1953, 60 pagini.

Gheorghiu-Dej Gheorghe: Cuvîntare rostită la Congresul Învăţătorilor din R.P.R., Ed. P.M.R., 1952, 31 pagini.

*** Despre educaţia comunistă a tineretului (După articolul apărut în Scînteia nr. 3036 din 28 iulie 1954), Ed. Tineretului, 1954, 29 pagini.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la măsurile de îmbunătăţire a condiţiilor de trai şi de muncă ale cadrelor didactice din învăţămîntul elementar şi mediu (16 august 1951), Ed. P.M.R., 1951.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală din R.P.R. (13 iulie 1956), Ed. de stat pentru literatură politică, 1956, 32 pagini.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului superior (26 iunie 1957), Ed. de stat pentru literatură politică, 1957.

Institutul pedagogic din Bucureşti: Materiale ale sesiunii ştiinţifice a Institutului pedagogic pe anul 1956, 287 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Comunicări prezentate la sesiunea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice (19—22 ianuarie 1956), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 740 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Dezvoltarea exprimării orale şi scrise în limba romînă la clasele V—X (şcoli cu limba de predare a minorităţilor naţionale). Culegere de articole, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 339 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Dezvoltarea exprimării orale şi scrise a elevilor la lecţiile de limba şi literatura romînă. (Culegere de articole), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 151 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Din experienţa muncii instructiv-educative a cadrelor didactice de la şcolile cu limba de predare a naţionalităţilor conlocuitoare (Din comunicările prezentate la prima sesiune a „Lecturilor pedagogice"), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 125 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Din experienţa pozitivă a unor învăţători. (Din comunicările prezentate la prima sesiune a „Lecturilor Pedagogice"), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 136 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Din experienţa predării limbii romîne şi istoriei. (Din comunicările prezentate la prima sesiune a „Lecturilor pedagogice"), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 95 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Din munca educatoarelor pentru dezvoltarea vorbirii copiilor preşcolari (Culegere de articole), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 195 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Folosirea cunoştinţelor de limbă maternă în predarea limbilor străine (Culegere de articole), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 80 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Formarea deprinderilor de muncă agricolă

la clasele I-IV (Culegere de articole), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 264 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Munca dirigintelui (Culegere de articole), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 366 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Munca independentă a elevilor la geografie (Culegere de articole), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 191 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Pedagogia (Manualul pentru şcolile pedagogice de învăţători), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, 552 pagini.

Kóza Istvan: Teatrul de păpuşi în şcoală. Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 36 pagini.

Ministerul Învăţământului Public: Pedagogia generală, Material ajutător pentru şcolile pedagogice (8 broşuri), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1951—1953.

Moroianu Dinu: Despre organizarea studiului individual, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 67 pagini.

Nisirius P.: Despre studiul individual, Ed. Tineretului, 1954, 54 pagini.

Peteanu Mihai: Principii fundamentale de predare în lumina reformei învăţământului, Ed. Universităţii „V. Babeş" Cluj, 1948, 64 pagini.

Riza A.: Liceenii (Însemnări despre colectivul de elevi din şcoala medie), Ed. Tineretului, 1957, 161 pagini.

Rusu Eugen: Articole adresate profesorului de matematică, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 333 pagini.

Sîrbu Maria: Probleme de pedagogie preşcolară, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 140 pagini.

Solomon L.: Elevii sovietici, Ed. Tineretului, 1949, 63 pagini.

Stanciu Ilie: Literatura pentru copii şi îndrumarea lecturii copiilor, E.S.I.P., 1957, 215 pagini.

Vasilichi Gheorghe: Reforma învăţământului, Ed. Tineretului, 1949, 33 pagini.

Organizaţiile de pionieri şi U.T.M. şi şcolare

Bivolaru Sever: Jocuri şi distracţii pentru taberele de vară, Ed. Tineretului — Cultură fizică şi sport, 1957, 149 pagini.

*** Din experienţa organizaţiilor de bază U.T.M. din şcolile medii, Ed. Tineretului, 1952, 60 pagini.

*** Îndrumări în munca cu pionierii, Ed. Tineretului, 1951, 71 pagini.

C.C. al U.T.M. Secţia Pionieri: Îndrumări privind organizarea activităţii în taberele de pionieri şi şcolari, 1951, 30 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Rolul organizaţiei de pionieri în educaţia patriotică a elevilor. (Culegere de articole), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 270 pagini.

Pascali Ion: Detaşamentul VII (Din însemnările unui instructor superior de pionieri), Ed. Tineretului, 1951, 140 pagini.

Radulian Virgil: Noul detaşament, Ed. Tineretului, 1952, 168 pagini.

*** Tabăra pionierească, Ed. Tineretului, 1952, 270 pagini.

Weis A.: Flori de mai, Ed. Tineretului, 1957, 239 pagini.

Educaţia în familie

G. B. Ina: Organizarea regimului zilnic al preşcolarului în familie, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 53 pagini.

Al. Ionescu, L. Protopopescu, M. Vişan: Aspecte din educaţia în familie, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 80 pagini.

Drăguşanu Sidonia, Kiselef Adriana, Lovinescu Tania: Părinţi şi copii (Schiţe şi nuvele), Comitetul femeilor democrate din R.P.R., 1957, 85 pagini.

Probleme de didactică. (Îndrumări metodice şi metodici)

Învăţământul preşcolar

Ministerul Învăţământului Public: Îndrumător pentru învăţământul preşcolar, Ed. de stat, 1949, 211 pagini.

Ministerul Învăţământului Public: Metodica activităţilor obligatorii în instituţiile preşcolare, Ed. „Cartea Rusă", 1950, 39 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Cunoaşterea naturii de către copii de vîrstă preşcolară (Îndrumări metodice), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1955, 156 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Îndrumări metodice pentru predarea desenului în instituţiile preşcolare, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, 120 pagini.

Ministerul Învăţământului Public: Metodica educaţiei fizice în instituţiile preşcolare, Ed. „Cartea Rusă", 1950, Ed. de

stat didactică şi pedagogică, 1952, 68 pagini.

Ministerul Învăţământului Public: Jocuri de creaţie (Scrisoare metodică pentru învăţământul preşcolar), Ed. de stat pentru literatură ştiinţifică şi didactică, 1951, 48 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Jocuri didactice şi material didactic, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, 167 pagini.

Ministerul Învăţământului Public: Jocuri de mişcare cu reguli şi fără reguli; ghicitori şi numărători pentru copii de vîrstă preşcolară, Ed. „Cartea Rusă", 175 pagini.

Covaliu A. şi Apostol C.: Jucării cu material din natură, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 47 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări metodice pentru însuşirea limbii materne în instituţiile preşcolare, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, 140 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: In ajutorul educatoarelor din grădiniţele sezoniere, ediţia I, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, ediţia II-a revizuită şi adăugită, 1957, 276 pagini.

Clasele I—IV

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări metodice pentru predarea abecedarului, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 168 pagini.

Ministerul Învăţământului Public: Metodica citirii pentru şcoala elementară (cl. I—IV), Ed. „Cartea Rusă", 1950, 171 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări metodice pentru predarea citirii şi a scrierii la clasa I, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1952, 1953, 1954, 72 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Metodica predării citirii în şcoala elementară (cl. I—IV), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 1954, 178 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări metodice pentru folosirea manualului de limba romînă (Carte de citire) în cl. I, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, 67 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări metodice pentru folosirea manualului de limbă romînă (Carte de citire) în cl. II-a, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 75 pagini.

Nicolaescu Elena, Busuioc Elena, Dănescu Sofia: Educaţia fizică în clasele I—IV, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 175 pagini.

Ministerul Învăţământului Public: Elemente de geografie în cl. a II-a şi a III-a. (Indrumător metodic pentru învăţători), Ed. „Cartea Rusă", 1949, 1950, 159 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări metodice pentru predarea elementelor de geografie în clasa a II-a şi a III-a elementară. (Ediţia a II-a revizuită), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 174 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări metodice pentru predarea gramaticii în clasa I elementară, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1955, 84 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Metodica limbii romîne — Gramatica — (clasele I—IV), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, ediţia II-a revizuită, 1955, 271 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări pentru îmbogăţirea vocabularului la lecţiile de limba romînă în şcolile elementare cu limba de predare a minorităţilor naţionale, 1953, 35 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări metodice pentru dezvoltarea vorbirii la elevii din clasele I—IV în cadrul orelor de limba romînă (şcoli cu limba de predare a minorităţilor naţionale), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 190 pagini.

Stilos Z., Ianache Cl., Ivanova E.: Metodica desfăşurării lecţiilor de limba rusă în perioada prealfabetică, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 39 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări metodice pentru lucrări practice (Manual pentru elevii şcolilor pedagogice şi pentru învăţători), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1952, 269 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Indrumări metodice pentru predarea muzicii în şcoala elementară (cl. I—IV), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, 62 pagini.

Clasele V—XI

Ministerul Învăţământului Public: Indrumător pentru învăţămîntul mediu, 1948, 271 pagini.

Ministerul Învățământului Public: Metodica predării aritmeticii în clasele V—VII, Ed. „Cartea Rusă", 1950, 316 pagini.

Ministerul Învățământului Public: Metodica astronomiei, Ed. „Cartea Rusă", 1951, 200 pagini.

Ministerul Învățământului Public: Tehnica și metodica experiențelor de chimie în școala medie, Ed. „Cartea Rusă", 1950, vol. I — 527 pagini; vol. II — 501 pagini.

Institutul de științe pedagogice: Îndrumări metodice pentru predarea constituției în cl. a VII-a, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, 175 pagini.

Dănescu Sofia, Istrate Ilie, Nicolaescu Elena, Poenaru Eugenia: Educația fizică în clasele V—VII, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, 284 pagini.

Ghibu Emil: Lecția de educație fizică, Ed. Tineretului — Cultură fizică și sport, 1957, 120 pagini.

*** Teoria și metodica educației fizice. Sub redacția: Mihail T. Ionescu și Viorica Popa, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1957, 270 pagini.

Ministerul Învățământului: Educația fizică în școlile profesionale (îndrumări organizatorice și metodice), 1954, 158 pagini.

Ministerul Învățământului Public: Metodica predării fizicii în școala elementară (VI—VII), Ed. „Cartea Rusă", 1950, 450 pagini.

Institutul de științe pedagogice: Teme pentru acasă la fizică și chimie (Îndrumări metodice), Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, 86 pagini.

Ursu Teodora: Îndrumări pentru alcătuirea unui ierbar, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1957, 190 pagini.

Ministerul Învățământului Public: Metodica predării istoriei evului mediu în școala elementară, Ed. de stat pentru literatură științifică și didactică, 1951, 165 pagini.

Institutul de științe pedagogice: Metodica predării limbii romîne (cl. V—VII), Ed. de stat didactică și pedagogică, 1955, 463 pagini.

Institutul de științe pedagogice: Îndrumări metodice pentru predarea limbii romîne în clasele V—VII (școli cu limba de predare a minorităților naționale), Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, 84 pagini.

Ministerul Învățământului Public: Metodica predării literaturii romîne în clasele V—XI, Ed. „Cartea Rusă", 1950, 408 pagini.

Institutul de științe pedagogice: Norme de apreciere a elevilor la limba rusă, 1953.

Institutul de științe pedagogice: Teme pentru acasă la matematică (Îndrumări metodice), Ed. de stat didactică și pedagogică, 1955, 89 pagini.

Institutul de științe pedagogice: Îndrumări metodice la științele naturale, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, 320 pagini.

Costea Constantin: Pepiniera silvică școlară, Ed. Agro-silvică de stat, 1954, 48 pagini.

Handrea Justin: Muzeul școlar pentru învățământul elementar și mediu, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1957, 703 pagini.

Institutul de științe pedagogice: Îndrumător pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1957, 40 pagini.

Institutul de științe pedagogice: Munca educativă în procesul de învățământ (Scrisoare metodică), Ed. de stat didactică și pedagogică, 1957, 84 pagini.

Ministerul Învățământului Public: Caiet pentru activitatea cultural-educativă în tabere și colonii, 1948, 140 pagini.

ISTORIA PEDAGOGIEI

Breazu M.: Pușkin educator al tinerelor generații, Ed. Tineretului, 1949, 24 pagini.

Botez Ioachim: Schițe și însemnări din școala de ieri și de azi, E.S.P.L.A., 1952, 234 pagini.

Botez Ioachim: De azi și de demult, Ed. Tineretului, 1955, 226 pagini.

*** Congresul învățătorilor din R.P.R. (10—13 aprilie 1952), Ed. de stat didactică și pedagogică, 1952, 222 pagini.

*** Congresul al II-lea al Partidului Muncitoresc Romîn, (Capitolul III — „Munca ideologică", din Raportul de activitate al C. C. al P. M. R., prezentat de tov. Gh. Gheorghiu-Dej, pag. 151—161), Ed. de stat pentru literatura politică, 1956, 907 pagini.

Constantinescu-Iași P.: Lenin și școala, 1950, 20 pagini.

Cremer I.: Scriitorii noștri clasici și problemele școlii, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, 244 pagini.

Institutul de Istorie a Partidului: Grija părintească a partidului pentru tineret (Din hotărîrile congreselor P. C. din Romînia privind tineretul), Ed. Tineretului, 1955, 76 pagini.

Institutul de ştiinţe pedagogice: Din istoria pedagogiei romîneşti (Culegere de studii), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 479 pagini.

Macovescu Georg: Gheorghe Lazăr, Ed. Tineretului, 1954, 95 pagini.

Roller Mihail, Bălănescu Ion, Berca Ion, Weigl Egon: Istoria pedagogiei, Ed. de stat, 1949, 439 pagini.

Sănduleac Eugen: Istoria pedagogiei în lumina marxism-leninismului (Scurtă privire), 1948, 59 pagini.

******* Şcoala de altădată (Culegere din clasicii literaturii romîne), Ed. Tineretului, 1956, 243 pagini.

Ştefan Mircea: Mihai Eminescu, revizor şcolar, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 237 pagini.

Stoian Stanciu: Despre Eminescu pedagog (Extras din revista „Studii" nr. 1 din 1951).

Stoian Stanciu: Ideile pedagogice şi şcolare ale generaţiei de la 1848, Bucureşti, 1948, 23 pagini.

Stoian Stanciu: Situaţia pedagogiei în R.P.R. şi sarcinile ei de viitor (Extras din Revista de pedagogie nr. 3/1955).

Stoian Stanciu: Studiul individual al studenţilor, 1953.

Stoian Stanciu: Teodor Diamant şi socialismul utopic în ţara noastră (Extras din Analele Universităţii „C. I. Parhon", 1957).

Stoian Stanciu: Un aspect al dezvoltării învăţămîntului romînesc în perioada lui de început (Extras din lucrarea „Din istoria pedagogiei romîneşti").

Weigl Egon: Despre concepţia şi activitatea pedagogică a lui A. S. Makarenko, Ed. de stat, 1951.

PSIHOLOGIE

Bogdan Tiberiu: Curs de psihologie judiciară (curs litografiat); Litografia şi tipografia învăţămîntului, 1957, 437 pagini.

******* Culegere de studii de psihologie, Ed. Academiei R.P.R., 1953, 163 pagini.

******* Culegere de studii de psihologie, vol. II, Ed. Academiei R.P.R., 1954.

******* Culegere de studii de psihologie, vol. III, Ed. Academiei R.P.R., 1955, 213 pagini.

Floru R., Giurgea C., Şaragea M.: Probleme fundamentale ale activităţii nervoase superioare, Ed. Academiei R.P.R., 1956, 517 pagini.

Fischbein E.: Omul, stăpînul deprinderilor sale, Ed. Tineretului, 1955, 146 pagini.

Parhon C. I.: Opere alese, vol. II — Psihologie şi psihiatrie, Ed. Academiei R.P.R., 1957, 527 pagini.

Ralea Mihail: Caracterul antiuman şi antiştiinţific al psihologiei burgheze americane, Ed. de stat pentru literatură ştiinţifică, 1954, 206 pagini.

Ralea Mihail: Istoria psihologiei (curs litografiat), vol. I şi II, Litografia şi tipografia învăţămîntului, 1956.

Ralea Mihail: Studii de psihologie şi filozofie, Ed. Academiei R.P.R., 1955, 153 pagini.

Ralea Mihail: Scrieri din trecut, vol. II (în filozofie), E.S.P.L.A., 1957, 310 pagini.

Roşca Al., Chircev A., Roşca M., Mare V.: Psihologia, Manual pentru învăţămîntul superior, Litografia şi tipografia învăţămîntului, 1957, 358 pagini.

Şchiopu Ursula: Psihologia copilului (Curs litografiat), vol. I, 1955, 327 pagini; vol. II, 1956, 461 pagini.

TRADUCERI DIN LIMBA RUSĂ

PEDAGOGIE

Probleme generale

Academia de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R.: Pedagogia, Material didactic ajutător pentru institutele superioare de învăţămînt şi universităţi, sub redacţia: I. K. Kairov, Ed. de stat Pedagogie şi Psihologie, 1949, 526 pagini.

Adrianova A. E.: Munca educativă în clasa întîi, Ed. didactică şi pedagogică, 1956, 219 pagini.

Boldîrev N. I.: Rolul exemplului în educaţia copiilor, Ed. de stat Pedagogie şi Psihologie, 1951, 120 pagini.

Boldîrev N. I.: Educaţia elevilor în spiritul moralei comuniste, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, 296 pagini.

Borina C. P.: Cum am obţinut succese depline în clasă, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 39 pagini.

*** Despre morala comunistă (Culegere de articole), Ed. Tineretului, 1953, 184 pagini.

Ciulitkaia L. I.: Igiena preşcolară, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, 212 pagini.

*** Despre patriotismul sovietic, Ed. „Cartea Rusă", 1952.

*** Din experienţa muncii instructiv educative în casele de copii (Culegere de articole). Autorul culegerii: Şpitalnik P. I., Ed. de stat didactică şi pedagogică. 1954, 260 pagini.

Drozdova E. I.: Directorul şcolii în lupta pentru calitatea cunoştinţelor, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 33 pagini.

Duhovnîi I. M.: Studii de pedagogie, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 534 pagini.

Dusutin G. G.: Probleme de organizare şi metodică a învăţămîntului practic, sub redacţia lui S. M. Şabalov, 1955, 239 pagini.

*** Educatoarele grădiniţelor de copii despre munca lor. Sub redacţia: Volkova E. I., Ed. de stat pentru literatură ştiinţifică şi didactică, 1951, 544 pagini.

*** Educaţia comunistă în şcoala sovietică, Ed. de stat pentru literatură ştiinţifică, 1951, 450 pagini.

Fedorova A. T.: Munca, baza educaţiei comuniste, Ed. Tineretului, 1952.

Fedorova A. T.: Rolul muncii socialiste în educaţia comunistă a oamenilor muncii, Ed. de stat pentru literatură ştiinţifică, 1953, 189 pagini.

Glier R. M.: Despre profesia de compozitor şi educaţia tineretului, Ed. „Cartea Rusă", 1954, 15 pagini.

Gorki Maxim: Despre literatura pentru copii, Ed. Tineretului, 1955, 293 pagini.

Iacovlev V. G.: Activitatea de cultură fizică în şcoală în timpul vacanţei, Ed. Cultură fizică şi sport, 1950, 40 pagini.

*** Învăţămîntul politehnic în şcoala de cultură generală. Sub redacţia: Melnikov M. A. şi Skatkin M. N., Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1955, 398 pagini.

Kaftanov S. V.: Învăţămîntul superior în U.R.S.S., Ed. „Cartea Rusă", 1949, 111 pagini.

Kalasnikov A. G.: Educaţia poporului în U.R.S.S. (1917—1947), Ed. „Cartea Rusă", 1948, 87 pagini.

Ministerul Învăţămîntului: Din experienţa predării limbii ruse, Culegere de articole metodice (în limba rusă), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 276 pagini.

Ministerul Învăţămîntului Public: Din experienţa muncii de educaţie fizică în grădiniţele de copii, Culegere de articole, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 68 pagini.

Ministerul Învăţămîntului: Igiena şcolară. Sub redacţia: Sovetova S. E., Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 452 pagini.

Kolesnikova A. şi Savina N.: Istoricul unei grădiniţe de copii, U.F.D.R., 1951, 45 pagini.

Kukuşkin G. I.: Cultura fizică sovietică, factor important de educaţie comunistă, Ed. Tineretului, 1955, 101 pagini.

*** Lecţia în şcoala elementară (Din experienţa învăţătorilor). Sub. redacţia: Kazanţev I. N., Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 277 pagini.

Mamaev G.: După lecţii. (Experienţe, construcţii de aparate, probleme din domeniul astronomiei, fizicii şi matematicii), Ed. Tineretului, 1952, 188 pagini.

*** Mîini îndemînatice (Organizarea cercului „Mîini îndemînatice" şi lucrările executate în cadrul lui), Ed. Tineretului, 1955, 338 pagini.

Ministerul Culturii: Biblioteca de copii (Culegere de articole), Camera Cărţii din R.P.R., 1954, 181 pagini.

Novikov I. K.: Însemnările unui director de şcoală, Ed. „Cartea Rusă", 1949, 56 pagini.

Novikov I. K.: Organizarea activităţii instructiv-educative în şcoală. Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 567 pagini.

Novikov I. K.: Planificarea muncii în şcoală, Colecţia „Gazeta învăţămîntului", 30 pagini.

Ogorodnikov I. T., Şimbiriev P. N.: Pedagogia, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1952. 317 pagini.

Pelagîina M. I.: Munca extra-şcolară cu copiii. (Din experienţa sectorului de copii al palatului de cultură al metalurgiştilor din Magnitogorsk), Ed. C.G.M., 1952, 46 pagini.

Petrov N. A.: Despre însemnătatea autorităţii şi exemplului personal al educatorului în educaţia comunistă a copiilor, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1952, 263 pagini.

*** Povestiri din viaţa şcolii sovietice, Ed. „Cartea Rusă", 1953, 253 pagini.

*** Probleme în legătură cu efectuarea inspecţiei în şcoli (Culegere de articole). Sub redacţia: Prof. Volkovski A. N., Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1952, 255 pagini.

Protopopova A.: Maxim Ilici (Povestire pedagogică), Ed. „Cartea Rusă", 1952, 81 pagini.

Rachino V.: Însemnările unei directoare, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1952, 72 pagini.

Razumov S.: Muncă şi odihnă, Ed. Tineretului, 1956, 104 pagini.

*** Rolul muncii în învăţămîntul politehnic (Culegere de articole). Sub redacţia: Skatkin M. N., Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 304 pagini.

Scliar N. G.: Învăţătoarea, Ed. „Cartea Rusă", 1952.

*** Şcoala elementară (Din experienţa muncii didactice a învăţătorilor sovietici). Sub redacţia: Mališev M. P., Ed. de stat pentru literatură ştiinţifică, 1951, 547 pagini.

Starikov V. A.: Educaţia fizică şi sportul pentru şcolari, Ed. Cultură fizică şi sport, 1951, 128 pagini.

Starikov V. A.: Elevilor despre educaţia fizică şi sport, Ed. Tineretului — Cultură fizică şi sport, 1955, 161 pagini.

Sişkin A.: Bazele moralei comuniste, Ed. de stat pentru literatură politică, 1956, 418 pagini.

Tucinin N. P.: Munca învăţătorului şi profesorului cu privire la acumularea, analiza şi generalizarea propriei experienţe. Fragmente publicate în broşura „Materiale îndrumătoare în vederea „Lecturilor pedagogice", Institutul de ştiinţe pedagogice, 1956.

Vigdorova F.: Clasa mea (Însemnările unei învăţătoare), Ed. Tineretului, 1954, 317 pagini.

Vigdorova F.: Drumul în viaţă, Ed. Tineretului, 1956, 446 pagini.

Volkova E. I.: Despre jocurile copiilor (Culegere de articole din revista „Educaţia preşcolară"), Ed. Cultură fizică şi sport, 1950, 156 pagini.

Zîkov S. A. şi Korsunskaia B. D.: Lecţia în şcoala de surdo-muţi (Culegere de articole), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 288 pagini.

Organizaţiile de pionieri şi comsomol şi şcoala

Alexin A.: Zile de tabără (Jurnalul pionierului Saşa Vasilkov), Ed. Tineretului, 1951, 167 pagini.

Baladina Z.: Însemnările unei instructoare de pionieri, Ed. Tineretului, 1951, 207 pagini.

Brusnicichina R. D.: Profesorul şi organizaţia de pionieri, Ed. Tineretului, 1952, 83 pagini.

*** Din experienţa propagandiştilor comsomolişti, Ed. Tineretului, 1952, 116 pagini.

*** Educarea în spiritul muncii, Ed. Tineretului, 1956, 75 pagini.

Elaghina A., Medvedeva N.: Cartea, prietena pionierului, Ed. Tineretului, 1953, 113 pagini.

Erşova T. I.: Despre activitatea Comsomolului în şcoală, Colecţia „Gazeta învăţămîntului", 31 pagini.

Erşova T. I.: Comsomolul şi organizaţia pionierilor „V. I. Lenin", Ed. Tineretului, 1950, 45 pagini.

Evtaeva M.: Taberele de pionieri ale sindicatelor, Ed. C.G.M., 1952, 112 pagini.

Gorki M.: Despre tineret, Ed. Tineretului, 1956, 269 pagini.

Gubarev Vitalii: Pionierilor despre Comsomol, Ed. Tineretului, 1954, 99 pagini.

Hruşciov N. S.: Tineret, spre noi acte de eroism, Ed. Tineretului, 1956, 24 pagini.

Hruşciov N. S.: Tineret, înainte spre noi victorii! (Cuvîntări ţinute în faţa tineretului), Ed. Tineretului, 1957, 90 pagini.

*** Instructorul-conducător, educator, prieten (Cap. II din „Cartea instructorului de pionieri", Ed. Tînăra Gardă, Moscova, 1954), Ed. Tineretului, 1956, 101 pagini.

Kalinin M. I.: Drumul glorios al Comsomolului, ediţia II, Ed. Tineretului, 1949, 102 pagini.

Kirov S. M.: Despre tineret, Ed. Tineretului, 1949, 168 pagini.

Kolmakova M.: Organizaţia comsomolistă din şcoală în lupta pentru cunoştinţe temeinice, Ed. Tineretului, 1952, 111 pagini.

Korotkov I.: Gimnastica de dimineaţă în tabăra de pionieri, Ed. Cultură fizică şi sport, 1952, 63 pagini.

Kropaciova M. V.: Prietenii mei comsomolişti, Ed. Tineretului, 1953, 154 pagini.

Krupskaia N. K.: Despre pionieri, Ed. Tineretului, 1951, 147 pagini.

*** Organizaţia de pionieri „V. I. Lenin", Ed. Tineretului, 1952, 294 pagini.

*** **Să învățăm cu perseverență și sîrguință**, Ed. Tineretului, 1956, 71 pagini.

Lenin V. I.: Sarcinile Uniunilor Tineretului (cuvîntare ținută la al III-lea Congres general al Uniunii Tineretului Comunist din Rusia), 1948, 1949, 1951, 1953, 1955, 1956, 44 pagini.

Lenin V. I.: Despre tineret, Ed. Tineretului, 1956, 396 pagini.

Liubimov S. P.: Cuvîntarea lui Lenin la al III-lea Congres al Comsomolului „Sarcinile Uniunilor Tineretului", Ed. Tineretului, 1951, 45 pagini.

Stalin V. I.: Despre sarcinile Comsomolului, Ed. Tineretului, 1956, 60 pagini.

Tartakovski B.: Tabăra orășenească, Ed. Tineretului, 1955, 132 pagini.

Voronkov C. V.: Organizația pionierilor „V. I. Lenin", Ed. Tineretului, 1949, 103 pagini.

Educația în familie

Adrianova A. E.: Cum pregătim copilul pentru școală, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, 32 pagini.

Antropova M. B.: Organizarea regimului zilnic al școlarului, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1955, 27 pagini.

Cerekov M. A.: Părinții și educația fizică a copiilor, Ed. Cultură fizică și sport, 1950, 109 pagini.

Filippov A. M.: Despre educația școlarului în familie. Sub redacția prof. Konstantinov N. A., Ed. de stat pentru literatură științifică, 1952, 100 pagini.

Mahova K. V.: Însemnările unei mame, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, 217 pagini.

Makarenko A. S.: Conferința despre educația copiilor, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, 92 pagini.

Makarenco A. S.: Cartea pentru părinți, ediția I-a, Ed. de stat Pedagogie și Psihologie, 1950, 349 pagini; ediția II-a, Ed. de stat pentru literatură științifică și didactică, 1951, 359 pagini.

Manuilenko Z. V.: Rolul jocului în educația copilului de vîrstă preșcolară, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1953, 41 pagini.

Pecernikova S. A.: Adolescenții (Educația unui adolescent în familie și în școală), Ed. de stat pentru literatură științifică, 1952, 217 pagini.

Pecernikova S. A.: Educația prin muncă a școlarului în familie, Ed. de stat Pedagogie și Psihologie, 1949, 16 pagini.

Petrov A. C.: Educarea copiilor în spiritul cinstei și al adevărului, Ed. de stat pentru literatură științifică, 1951, 79 pagini.

Pograniţkaia E. K.: Familiarizarea copiilor cu natura, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1953, 31 pagini.

Pisareva L. V.: Copiii nervoși și educația lor, Ed. de stat, 1950, 78 pagini.

Vedenov A. V.: Educarea voinței copilului în familie, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1953, 150 pagini.

Volkova A. A.: Activitățile cu copii de vîrstă preșcolară în familie, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1953, 33 pagini.

Probleme de didactică (îndrumări metodice și metodici)

Învățămîntul preșcolar

*** Educația fizică a copiilor de vîrstă preșcolară (Material ajutător). Sub redacția: E. G. Levi-Gorinevskaia, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1954, 215 pagini.

Clasele I—IV

Peelko A. S.: Metodica predării aritmeticii în școala elementară Ed. „Cartea Rusă", 1950, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1953, 479 pagini.

*** Predarea desenului în școlile elementare (Scrisoare metodică), Ed. de stat didactică și pedagogică, 1952, 33 pagini.

Kondaheen G. S.: Metodica desenului (Pentru școlile pedagogice), Ed. „Cartea Rusă", 1949, 122 pagini.

Borisova-Elkina A. I.: Cum să asigurăm însușirea unor cunoștințe temeinice în clasele I—IV, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1956, 39 pagini.

Melnikov M. A.: Organizarea și metodele muncii învățătorului cu mai multe clase (Scrisoare metodică), Ed. de stat didactică și pedagogică, 1954, 78 pagini.

Clasele V—XI

Țal E. I.: Lucrări de botanică pe terenul experimental școlar, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1954, 90 pagini.

Sapovalenko S. G. și Gloriozov P. A.: Metodica predării chimiei în școala de șapte ani, Ed. „Cartea Rusă", 1950.

Abrikosov A. A.: Elemente de desen liniar (Material ajutător pentru profesori), Ed. de stat didactică și pedagogică, 1957, 141 pagini.

Cerevkov M. A.: Educaţia fizică a elevilor (cl. VIII—X), Ed. Cultură fizică şi sport, 1951.

Znamenski P. A.: Metodica predării fizicii în şcoala medie, Ed. „Cartea Rusă", 1950, 155 pagini.

Sokolov I. I.: Metodica predării fizicii în şcoala medie, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 633 pagini.

Bakuşinski V. N.: Organizarea lucrărilor în laboratorul de fizică din şcoala medie. Ed. „Cartea Rusă", 1950, 188 pagini.

Erdeli N. G.: Metodica geografiei, Ed. „Cartea Rusă", 1950, 352 pagini.

Efimov A. B., Averiamov A. L., Orlov V. A., Sanin E. S.: Metodica predării istoriei moderne pentru clasa a VIII-a, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 424 pagini.

Karţov V. G.: Metodica istoriei U.R.S.S. pentru şcoala elementară, Ed. „Cartea Rusă", 1949, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 256 pagini.

Leapina S. E.: Metodica de predare a matematicii în clasele V—VII, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, 564 pagini.

Bradis V. M.: Metodica de predare a matematicii în şcolile medii, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 604 pagini.

Gorbunov N. A.: Metodica predării ştiinţelor naturii în şcolile elementare, Ed. „Cartea Rusă", 1949, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1952, 318 pagini.

Korneghina V.: Grădina şcolară, Ed. Tineretului, 1953, 203 pagini.

Tetiurev V. A.: Metodica experienţelor la fiziologia plantelor, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 203 pagini.

Zaritaev P. A.: Terenul experimental şcolar, cl. I—IV (Îndrumări metodice), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 80 pagini.

Rîkov N. A.: Metodica predării zoologiei, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1953, 378 pagini.

ISTORIA PEDAGOGIEI

Belinski V. G.: Opere pedagogice alese, Ed. „Cartea Rusă", 1952, 317 pagini.

Cernîşevski N. G. şi Dobroliubov N. A.: Opere pedagogice alese, Ed. „Cartea Rusă", 1952, 422 pagini.

***** Culegere de materiale de îndrumare cu privire la şcoală. Material pregătit pentru editare de Boldîrev N. I., Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1954, 330 pagini.**

Fere N.: Dascălul meu. (Amintiri despre Makarenco), Ed. „Cartea Rusă", 1954.

Gonciarov N. K.: Criza şcolii şi a pedagogiei în Statele Unite ale Americii, Ed. de stat, 1951, 47 pagini.

Kalinin M. I.: Despre educaţia comunistă. Ed. P.M.R., 292 pagini, Ed. Tineretului, 1952, 275 pagini.

Konstantinov N. A.: Viaţa şi activitatea pedagogică a Nadejdei Konstantinovna Krupskaia, Ed. de stat Pedagogie şi Psihologie, 1949, 39 pagini.

Krupskaia N. C.: Opere pedagogice alese, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1952, 407 pagini.

Makarenko A. S.: Texte pedagogice, alese, Ed. de stat Pedagogie şi Psihologie, 1949, 253 pagini.

Makarenko A. S.: Opere pedagogice elese, vol. I, Ed. de stat pentru literatură ştiinţifică şi didactică, 1951, 352 pagini.

Makarenko A. S.: Opere pedagogice alese, vol. II, Ed. de stat pentru literatură ştiinţifică şi didactică, 1951, Ed. de stat Pedagogie şi Psihologie, 1951, 374 pagini.

Makarenko A. S.: Opere pedagogice alese vol. III, Ed de stat pentru literatură ştiinţifică şi didactică, 1951, 458 pagini.

Makarenko A. S.: Steaguri pe turnuri, Ediţia I, Ed. de stat Pedagogie şi Psihologie, 1950, 456 pagini; Ediţia II-a, Ed. de stat pentru literatură ştiinţifică, 1952, 471 pagini.

Makarenko A. S.: Poemul pedagogic, Ediţia I-a, Ed. de stat Pedagogie şi Psihologie, 1949, 607 pagini; ediţia a II-a, Ed. de stat pentru literatură ştiinţifică şi didactică, 1951, 673 pagini; ediţia a III-a, Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 736 pagini.

Şabaeva M. T.: A. I. Herţen despre educaţie (Culegere de fragmente pedagogice), Ed. de stat Pedagogie şi Psihologie, 1951, 266 pagini.

Uşinski K. D.: Opere pedagogice alese, vol. I (Problemele educaţiei), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1956, 648 pagini.

Uşinski K. D.: Opere pedagogice alese, vol. II (Problemele instrucţiei), Ed. de stat didactică şi pedagogică, 1957, 739 pagini.

PSIHOLOGIE

Prof. Ananiev B. G.: Problema formării caracterului, Ed. de stat Pedagogie şi Psihologie, 1950, 56 pagini.

Bîkov K. M.: Teoria lui I. P. Pavlov despre activitatea scoarței cerebrale. Însemnătatea ei pentru biologie și medicină, ediția a II-a, Ed. „Cartea Rusă", 1950.

Bîkov K. M.: Învățătura lui I. P. Pavlov și teoria reflexelor, Ed. „Cartea Rusă", 1951, 16 pagini.

Bîkov K. M.: Teoria lui I. P. Pavlov în lumina materialismului dialectic, Ed. Academiei R.P.R., 1950, 22 pagini.

Bojovici L. I., Leontiev A. N., Morozova N. G., Elconin V. B.: Studii de psihologia copilului, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1953, 184 pagini.

*** Interacțiunea dintre cuvînt și intuiție în procesul de învățămînt. Sub redacția: Zankov L. V., Ed. de stat didactică și pedagogică, 1957, 243 pagini.

Jugov A.: I. P. Pavlov și enigmele creierului, ediția II-a, Ed. „Cartea Rusă", 1949, 218 pagini.

Kosenko Z.: Somnul și visele (ediția III-a), Ed. „Cartea Rusă", 1949, 32 pagini.

Levitov N. D.: Schițe de psihologie pedagogică, Ed. de stat Pedagogie și Psihologie, 1950, 189 pagini.

Maiorov F. P.: Răspuns adresat criticilor americani ai lui Pavlov, Ed. de stat pentru literatură științifică și didactică, 1951, 61 pagini.

Pavlov I. P.: Opere alese, vol. I, 401 pagini; vol. II, 303 pagini, Ed. Academiei R.P.R., 1951.

Pavlov I. P.: Opere alese, ed. a II-a, Ed. Academiei R.P.R., 1952, 555 pagini.

Pavlov I. P.: Opere complete, vol. I, Ed. Academiei R.P.R., 1954, 498 pagini.

Pavlov I. P.: Opere complete, vol. II, cartea I, Ed. Academiei R.P.R., 1956, 265 pagini.

Pavlov I. P.: Opere complete, vol. II, cartea a II-a, Ed. Academiei R.P.R., 1957, 464 pagini.

Pavlov I. P.: Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale, Ed. Academiei R.P.R., 1951, 360 pagini.

*** Probleme de psihologia copilului. Sub redacția: prof. Ananiev B. G., Ed. de stat Pedagogie și Psihologie, 1951, 333 pagini.

*** Probleme de psihologia înțelegerii. Sub redacția: A. A. Smirnov, Ed. de stat pentru literatură științifică și didactică, 1951, 349 pagini.

*** Probleme de psihologia copilului de vîrstă preșcolară (Culegere de articole). Sub redacția: Leontiev A. N. și Zaporojeț A. V., Ed. de stat Pedagogie și Psihologie, 1951, 120 pagini.

*** Probleme de psihologia muncii și artei. Sub redacția: Teplov B. M. și Volkov N. N., Ed. de stat pentru literatură științifică, 353 pagini.

*** Psihologia. Sub redacția: Kornilov K. N., Smirnov A. A. și Teplov B. M., Ed. de stat Pedagogie și Psihologie, 1950, 500 pagini.

Saharov P. P.: Moștenirea caracterelor dobîndite. Sub redacția: Dvoriankin F. A., Ed. medicală, 1955, 199 pagini.

Skorohodova O. I.: Cum percep lumea exterioară, Ed. de stat Pedagogie și Psihologie, 1950, 211 pagini.

Secenov S. M. și a.: Fiziologia sistemului nervos. Opere alese, partea a II-a. Sub redacția generală a Acad. K. M. Bîcov, Ed. medicală, 1955, 620 pagini.

Secenov S. M. ș. a.: Fiziologia sistemului nervos, Opere alese, vol. III, cartea întîi. Sub redacția generală a Acad. K. M. Bîcov, Ed. medicală, 1956, 347 pagini.

Secenov S. M. ș. a.: Fiziologia sistemului nervos, Opere alese, vol. III, cartea a II-a, Sub redacția prof. Bîcov K. M., Ed. medicală, 1957, 644 pagini.

Teplov B. M.: Știința psihologiei în U.R.S.S. (1917—1947), Ed. „Cartea Rusă", 1948, 51 pagini.

I. GOGAN

REVISTA DE PEDAGOGIE
ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE
— Apare lunar —

TABLA DE MATERII PE ANUL 1957
(Nr. 1 — 12)

Sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice" 3/I*
„1907" o pagină glorioasă din istoria patriei noastre 3/III
Perspectivele dezvoltării învăţământului superior în patria noastră 3/VII
Noul an şcolar — o nouă etapă importantă în dezvoltarea învăţământului nostru . 3/IX

STUDII ŞI CERCETĂRI

A. Caludi: Din munca mea de dirigintă pentru închegarea colectivului de elevi . . . 10/I
L. Ütvös: Unele aspecte ale combaterii formalismului în munca de îndrumare şi control a secţiei de învăţământ regional 19/I
E. Dărmănescu: Discutarea în clasă a lucrărilor de control, mijloc de adîncire a cunoştinţelor şi de îmbunătăţire a exprimării elevilor 29/I
P. A. Lebedev: V. I. Lenin despre învăţământ şi şcoală 3/II
Ion Berca: Unele aspecte ale introducerii elementului noutăţi în procesul repetării materiei 15/II
T. Gal: Din experienţa învăţământului mixt în şcolile din regiunea Cluj 27/II
M. Ştefan: Regruparea materiei în recapitularea finală 43/II
N. Andrei, S. Marin şi Şt. Popescu: Unele aspecte ale participării cadrelor didactice din regiunea Craiova la răscoala din 1907 . . . . . 9/III
I. Popescu: Constatări şi sugestii în legătură cu generalizarea învăţământului mixt . 39/III
A. Predescu, E. Ionescu: Observaţii în legătură cu repetarea substantivului la sfîrşitul clasei a IV-a 48/III
I. Dragu: Cîteva observaţii privind educaţia morală în spirit comunist a tineretului 3/IV
G. Zapan: Corelaţii între aptitudinile la diferitele obiecte din învăţământul mediu, cu concluzii asupra organizării şcolare 19/IV
R. Munteanu: Figuri de învăţători în literatura răscoalelor de la 1907 . . . . 34/IV
T. Gal: Două lecţii de lucrări practice de atelier la şcoala medie nr. 1 Cluj . . 48/IV
A. Niculiu: Unele aspecte ale repetării materiei la limba română 59/IV
H. Rozsa: Cîteva consideraţii privind lupta împotriva formalismului la elevi de vîrstă şcolară mică 3/V
D. Păcurariu: Ion Ghica şi unele probleme ale învăţământului 13/V
L. Bologa: I. A. Komensky şi influenţa lui asupra şcolii româneşti din Transilvania 25/V
L. Panait: Cîteva observaţii în legătură cu orientarea profesională a elevilor . . . 33/V
C. Neamţu: Munca educativă în cadrul taberei de pionieri 43/V
V. şi Fl. Diţuleasa: Din experienţa predării geografiei la clasa a III-a 50/V
I. Cerghit: Dezvoltarea atenţiei elevilor în timpul lecţiei 3/VI
M. Vişan: Observaţii în legătură cu conţinutul învăţământului politehnic în şcoala noastră de cultură generală 13/VI
A. Manolache: Moştenirea lui I. A. Komensky în domeniul educaţiei fizice 25/VI
I. Stoica: Din experienţa muncii educative în taberele de pionieri şi şcolari . . . 39/VI
Stanciu Stoian: Educaţia adulţilor şi progresul economic şi social 12/VII
Dumitru Salade: Observaţii în legătură cu educarea disciplinei conştiente la elevi . . 32/VII

* Cifrele arabe indică pagina la care se găseşte articolul; cifrele latine indică numărul revistei.

Găina Silvestru: Factorii muncii în seminar 3/VIII
Sultana Sută-Selejan: Probleme de învățămînt în opera lui Dionisie Pop Marțian 24/VIII
Gh. M. Constantin și Maria Boștină: Cîteva probleme în legătură cu predarea muzicii la clasele I—IV 35/VIII
C. Ionescu-Bujor: Despre îmbunătățirea conținutului învățămîntului superior . . . 8/IX
Ion Berca: În legătură cu etapele și metodica citirii explicative 24/IX
B. Bakó: Unele aspecte ale activității lui I. A. Komensky în Transilvania . . . 34/IX
Stanciu Stoian: Înainte mergătorii în sprijinul propriului nostru mers înainte . . 3/X
N. K. Gonceacov: Știința pedagogică sovietică la a 40-a aniversare a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie 20/X
Anton Vasilescu: Răsunetul Marelui Octombrie în rîndul slujitorilor școlii din țara noastră 36/X
Mircea Ștefan: Din trecutul marii prietenii în domeniul învățămîntului 50/X
Ion Dragu: Educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar — sarcină de frunte a cadrelor didactice 58/X
Teodor Gal: Însemnătatea învățămîntului politehnic pentru realizarea educației multilaterale a tineretului nostru 3/XI
Ecaterina Regleanu: Considerații asupra însemnătății educative a literaturii . . . 15/XI
Teodor Chindea: Aspecte ale organizării și îndrumării muncii independente a elevilor din școala noastră 24/XI
Stanciu Stoian și Mircea Ștefan: Pedagogia românească în 10 ani de democrație populară 1/XII
Alexandru Roșca: Dezvoltarea psihologiei pedagogice în R.P.R. în cei 10 ani care au urmat de la proclamarea republicii 20/XII
László Bányai: Învățămîntul în limba maternă a naționalităților conlocuitoare sub regimul de democrație populară 33/XII
Ștefan Bîrsănescu: Pedagogia ca obiect de studiu în universitățile și institutele de învățămînt superior din R.P.R. între 1948—1958 . . . . . 42/XII
Anghel Manolache: Succese dobîndite în pregătirea politehnică a elevilor din școlile noastre de cultură generală 49/XII

DE PESTE HOTARE

G. Deaca: Problema școlilor-internat în Uniunea Sovietică 38/I
* * * Prima conferință internațională în legătură cu cercetările științifice pedagogice 45/I
I. V. Orghidan: Cîteva date privind lupta organizației F.I.S.E. pentru progresul și promovarea colaborării cu celelalte organizații internaționale ale cadrelor de învățămînt 55/II
E. Domocoș: Revoluția din 1905—1907 în Rusia și unele probleme ale învățămîntului și școlii 23/III
I. Bucuroiu: Probleme actuale ale școlii în Italia 57/III
M. N. Skatkin: Diferența calitativă dintre instrucția politehnică prin muncă și deprinderea meșteșugărească 64/IV
W. Roth: O interesantă lucrare privind problemele învățămîntului special în R. D. Germană 73/IV
M. D. Gromov: Unele probleme ale formării gîndirii elevilor 56/V
I. V. Orghidan: Activitatea organizațiilor pedagogice progresiste de peste hotare . . 72/V
* * * Note 75/V
E. Csengeri: Din experiența pedagogilor sovietici cu privire la metodica vizitelor în producție 48/VI
I. C.: Cîteva aspecte ale dezvoltării învățămîntului în Egipt 54/VI
* * * Răsfoind paginile presei de peste hotare 55/VI
Ion Ciocea: Despre educația estetică în școala sovietică 46/VII
Gh. Deaca: Probleme ale educației tineretului în discuția celei de a VII-a plenare ordinare a C.C. al U.T.C.L. 52/VII
Allan Degerman: Situația și problemele actuale ale școlii superioare populare suedeze 54/VII
Marieta Arvinte: Unele aspecte ale educației comuniste în institutele de învățămînt superior din Uniunea Sovietică 44/VIII
Mioara Cîmpoleș: Cîteva aspecte ale învățămîntului superior în Anglia 50/VIII

*** Note 56/VIII
Florica Andreescu: Despre formarea deprinderilor de muncă independentă în instituţiile preşcolare din URSS 46/IX
Al. Roşca: Seminarul internaţional al psihologilor de la Bruxelles 49/IX
E. Domocoş: Marele Octombrie reflectat în presa pedagogică sovietică 32/XI
E. Blideanu: Conferinţa mondială a educatorilor de la Varşovia 42/XI
*** Pedagogii de peste hotare ne salută cu ocazia celei de a 10-a aniversări a proclamării R. P. R. 1/XII

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

Clara Chiosa: Cum corectăm unele greşeli de gramatică şi de ortografie ale elevilor noştri 52/I
M. Timofte: Despre introducerea unor elemente ale învăţământului politehnic în şcoala elementară 70/III
Al. Bojin: Unele aspecte ale limbii şi stilului operei lui Zaharia Stancu 77/III
B. Tutoveanu: Probleme ale realizării învăţământului politehnic la şcolile de 7 ani şi medii 78/V
V. Atanasiu: În legătură cu predarea noţiunilor de materie, masă, energie 57/VI
M. Zoltan: Folosirea magnetofonului în procesul de învăţământ 67/VI
Cornelia Marinescu: Asigurarea unui regim şcolar elevilor din clasa I 58/VIII
Ion Lupu: Îmbunătăţiri aduse programelor şcolare 52/IX
Cornelia Prichea şi Maria Manta: Noile programe şcolare pentru clasele I—IV . . 56/IX
B. Abager: Cîteva chestiuni de gramatică şi predarea lor în şcoala de cultură generală 47/XI
Maria I. Gabrea: Cîteva chestiuni de gramatică şi predarea lor 53/XI
A. Chircev: Unele probleme privind teoria şi practica determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară la elevi 60/I
Al. Cazangiu: În legătură cu problema tipurilor de activitate nervoasă superioară . 70/I
E. Maftei: Cîteva concluzii preliminare în problema temperamentelor 75/I
*** Concluzii la discuţiile purtate în Revista de pedagogie în problema tipurilor de activitate nervoasă superioară 81/I
*** Proiect de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R. 60/II
I. Antohi: Pe marginea proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R. . 82/V
I. Wolf: Observaţii cu privire la proiectul de prospect al istoriei pedagogiei în R.P.R. 72/VI
E. Sănduleac: Cîteva observaţii de principiu pe marginea proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R. 74/VI
V. Netea: Observaţii asupra proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R. 60/VII
M. I. Avădanei: Despre prospectul pentru istoria pedagogiei în R.P.R. 66/VIII
Tiberiu Trutzer: Observaţii asupra proiectului de prospect pentru istoria pedagogiei în R.P.R. 62/XI
Al. Bojin: Pentru un nou manual de literatură romînă 86/II
E. Campus: Să nu pierdem din vedere esenţialul 65/III
G. Beldescu: Pentru un manual de literatură util elevilor 81/IV
A. Foreanu: Pentru un bun manual de istoria literaturii romîne pentru clasa a X-a 86/V
A. Hazgan, V. Ghibu, I. Iftinchi, M. Costandache şi Lucia Pop: Unele probleme în legătură cu manualul de literatură romînă pentru clasa a X-a 76/VI
Tr. Marcu: În aşteptarea manualului de istoria literaturii romîne pentru ultima clasă a şcolii medii 66/VII
*** Concluzii la discuţia în legătură cu manualul de istoria literaturii romîne pentru clasa a X-a 62/VIII
A. Manolache: Observaţii asupra examenului de maturitate 62/IX
Fl. P.: De la examenele de admitere în clasa a VIII-a 88/I
C. Drăgulescu: Activitatea Institutului de ştiinţe pedagogice în discuţia Consiliului ştiinţific 89/I
*** La apariţia primului număr al revistei sovietice „Învăţământul politehnic“ 93/III

G. D.: A treia consfătuire pe țară a instructorilor de pionieri fruntași 93/IV
V. M.: Sărbătorirea lui 1907 în școli 95/IV
N. T.: Consfătuirea cu șefii secțiilor de învățămînt regionale 95/V
*** Cea de a doua sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice . . 81/VI
I. S.: Cea de a V-a sesiune științifică a Universității „C. I. Parhon" 86/VI
V. P.: Sărbătorirea a 500 de ani de la înscăunarea lui Ștefan cel Mare 88/VI
Silvia Predoiu: Seminarul internațional de la Sinaia 69/VII
Constanța Sorik: Manifestări pedagogice în cadrul Decadei culturii R.S.F.S.R. în R.P.R. 70/VII
M. G.: Practica în producție a elevilor 71/VII
N. C. Enescu: Din activitatea Filialei-Iași a Institutului de științe pedagogice . . 68/VIII
M. S.: De la cursurile de perfecționare a învățătorilor din București 70/VIII
I. Antohi: Popoarele pregătesc sărbătorirea lui I. A. Komensky 68/IX

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Cl. Conachi: Îndrumări metodice pentru predarea limbii române (lectura literară) la clasele V—VII ale școlilor cu limba de predare a naționalităților conlocuitoare 85/I
V. Țircovnicu: „Munca dirigintelui" 91/II
M. Boștină: În ajutorul cadrelor didactice care predau la clasele I—IV 95/II
C. Drăgulescu: Cărți noi elaborate de Institutul de științe pedagogice 85/III
A. Vasilescu: Analele Institutului de istorie a partidului nr. 1 din 1957 . . . . 87/III
V. Dumitrescu: Noul abecedar tătar, carte de căpătîi pentru dezvoltarea culturală a populației tătare din țara noastră 89/III
M. Varadi: Programa de limba și literatura română pentru școlile cu limbile de predare ale naționalităților conlocuitoare 87/IV
E. Antonovici: „Mihai Eminescu revizor școlar" de M. Ștefan 89/IV
A. Coman: „Drumul în viață" de F. Vigdorova 90/V
I. Drăgan: „Rolul muncii în învățămîntul politehnic" 93/V
T. Udrea: O prețioasă contribuție la cunoașterea mișcării pedagogice din România în secolul al XIX-lea 90/VI
Clara Chiosa: Noțiuni de teoria literaturii pentru clasa a VIII-a 73/VII
Constantin Borș: „Articole adresate profesorului de matematică" de Eugen Rusu . 75/VII
Ion Popescu: „Scriitorii români despre limbă și stil" 78/VII
Bianca Bratu: „Scriitorii noștri clasici și problemele școlii" de I. Cremer . . . 72/VIII
Ivoneta Tutoveanu: Din munca educatoarelor pentru dezvoltarea vorbirii copiilor preșcolari 76/VIII
Dorothea Comșa: „Munca educativă în clasa întîi" de A. E. Adrianova 77/VIII
I. Popescu: Cîteva lucrări și reviste pentru profesorii de limba română 79/VIII
Al. Bojin: Elemente noi în manualele școlare 72/IX
D. Ionescu: Despre manualul de istorie antică pentru clasa a VIII-a 76/IX
Ion Drăgan: „Formarea deprinderilor de muncă agricolă la clasele I—IV" . . . 79/IX
Dorothea Comșa: Arkadii Gaidar, Opere, vol. I și II 71/X
Gh. Fleancu: Lenin despre problemele pedagogiei și școlii 74/X
Constanța Sorik: „Amintiri despre Lenin" vol. I 76/X
Gh. Trandafir: Observații asupra manualului de istorie a literaturii române pentru clasa a IX-a 68/XI
I. Bică: „Ultima poveste", de Radu Tudoran 73/XI
I. Drăgan: „Muzicuța cu schimbător", de Nicuță Tănase 75/XI
I. Popescu: Dicționarul limbii române literare contemporane, vol. III 77/XI
*** Cărți noi elaborate de Institutul de științe pedagogice 77/XI
I. Gogan: Lucrări pedagogice apărute în perioada 1948—1958 . . . . . 66/XII
*** Noi lucrări cu caracter pedagogic 92/III
*** Cărți noi apărute 96/VI
S. P.: Note bibliografice 79/VII
S. P.: Note bibliografice 80/VIII
I. G.: Note bibliografice 80/IX
I. B.: Note bibliografice 79/XI
*** Tabla de materii pe anul 1957 . . . . . 76/XII
*** Regulamentul privind organizarea „Lecturilor pedagogice" 80/XII

Potrivit aprobării nr. 04657 din 10 iulie 1957 a conducerii Ministerului Învăţământului şi Culturii, sesiunile Lecturilor pedagogice regionale şi sesiunea centrală vor fi organizate din doi în doi ani.

REGULAMENT

PRIVIND ORGANIZAREA „LECTURILOR PEDAGOGICE"

1. „Lecturile pedagogice" se organizează de către Institutul de ştiinţe pedagogice şi de către secţiile de învăţământ regionale în scopul realizării unui larg schimb de experienţă în munca instructiv-educativă între învăţătorii şi profesorii fruntaşi, ceilalţi activişti din învăţământ, părinţii elevilor, toţi aceia care se ocupă de problemele de educaţie şi învăţământ, precum şi pentru antrenarea lor la studierea şi prelucrarea problemelor privitoare la instruirea şi educarea tinerei generaţii. „Lecturile pedagogice", devin astfel un mijloc de generalizare şi popularizare a experienţei pozitive din munca instructiv-educativă şi obişnuiesc oamenii cu munca ştiinţifică. La „Lecturile pedagogice" se prezintă şi se discută lucrări care contribuie la dezvoltarea mai departe a şcolii şi ştiinţei pedagogice în perioada de construire a socialismului în patria noastră.

2. Institutul de ştiinţe pedagogice alcătuieşte din doi în doi ani recomandări de tematică pentru lucrările care urmează să fie prezentate la „Lecturile pedagogice", regionale şi centrale, ţinînd seama de problemele cele mai actuale ale şcolii şi ale educaţiei în familie. După ce tematica va fi văzută şi de către Ministerul Învăţământului şi Culturii va fi adusă la cunoştinţa cadrelor didactice şi a altor activişti din învăţământ.

Lucrările pot consta şi din teme pe care autorii şi le aleg singuri.

3. La „Lecturile pedagogice" regionale şi centrale pot prezenta lucrări cadrele didactice şi de conducere ale instituţiilor de învăţământ şi de educaţie, inspectorii, activiştii organizaţiilor de copii şi tineret, părinţii elevilor şi oricine se ocupă de problemele de educaţie şi învăţământ.

Lucrările pot fi elaborate atît individual cît şi în colectiv. Cei ce studiază teme în cadrul „Lecturilor pedagogice" pot cere consultaţii orale şi scrise Institutului de ştiinţe pedagogice, secţiilor de învăţământ regionale, institutelor de perfecţionare a cadrelor didactice.

4. Lucrările pentru „Lecturile pedagogice regionale" se trimit secţiilor de învăţământ regionale, precizîndu-se numele şi pronumele autorului, specialitatea sa, stagiul de activitate pedagogică, locul de muncă şi adresa. Lucrările vor fi însoţite de un scurt referat, în care autorul îşi prezintă lucrarea.

5. Din doi în doi ani, secţiile de învăţământ regionale, prin comisii alcătuite ad-hoc, vor alege lucrările care pot fi prezentate în cadrul cercurilor pedagogice, al consfătuirilor raionale sau în consfătuiri şi sesiuni regionale anume organizate. Cele mai bune lucrări prezentate la „Lecturile pedagogice regionale" vor fi trimise Institutului de ştiinţe pedagogice, pentru „Lecturile pedagogice centrale".

6. În acest scop, lucrările bătute la maşină sau scrise citeţ de mînă, purtînd menţiunea pentru „Lecturile pedagogice", vor fi trimise Institutului de ştiinţe pedagogice cu 3 luni înainte de termenul fixat pentru ţinerea „Lecturilor pedagogice". Lucrările prezentate după acest termen vor fi lăsate pentru sesiunea următoare.

7. Pentru examinarea şi selecţionarea lucrărilor, Institutul de ştiinţe pedagogice va organiza comisii.

8. Pentru aprecierea celor mai bune lucrări selecţionate de comisii, se formează o comisie generală pentru „Lecturile pedagogice", compusă din cercetătorii Institutului de ştiinţe pedagogice şi un delegat al Ministerului Învăţământului şi Culturii, sub conducerea directorului sau a directorului adjunct al Institutului de ştiinţe pedagogice.

9. Lucrările admise de comisia generală vor fi prezentate de autori în sesiunea centrală a „Lecturilor pedagogice", care va avea loc odată la doi ani. În absenţa autorului, lucrarea poate fi prezentată de o altă persoană, desemnată de comisia generală.

10. La propunerea comisiei generale, cele mai bune lucrări vor fi publicate în culegeri, în broşuri separate sau în „Revista de pedagogie", pentru care autorii vor primi drepturile de autor.

СОДЕРЖАНИЕ

Десятилетие провозглашения Румынской Народной Республики

стр.

СТАНЧУ СТОЯН и МИРЧА ШТЕФАН — *Румынская педагогика за 10 лет народной демократии* 1

АЛЕКСАНДРУ РОШКА: Развитие педагогической психологии в Р. Н. Р. за 10 лет существования республики 20

ЛАСЛО БАНИАЙ: Обучение на родном языкв национальностей в условиях народно-демскратического строя 33

ШТЕФАН БЫРСАНЕСКУ: Педагогика, как предмет обучения в университетах и в высших уэебных заведениях Р. Н. Р между 1948—1958 гг. 42

АНГЕЛ МАНОЛАКЕ: Достигнутые успехи в политехнической подготовке учащихся нашей общеобразовательной школы 49

ЗА РУБЕЖОМ

* * * *Зарубженые пегагоги приветствуют нас по случаю десятилетия провозглашения Р. Н. Р.* 59

БИБЛИОГРАФИЯ

И. ГОГАН: Педагогические работы изданные в период 1948—1958 гг. 66

* * * *Список статей опубликовнных в 1957 г.* 76

* * * *Устав по оргаоизации „Педагогических чтений "* 80

LE X-e ANNIVERSAIRE DE LA PROCLAMATION DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE ROUMAINE

Stanciu Stoian et **Mircea Ştefan:** La pédagogie roumaine durant les 10 annees de démocratie populaire 1

Alexandru Roşca: Le développement de la psychologie pédagogique pendant les 10 ans depuis la proclamation de la république 20

László Bányai: L'enseignement dans la langue maternelle des minorités nationales sous le régime de démocratie populaire 33

Ştefan Bîrsănesco: La pédagogie, discipline étudiée dans les universités et les instituts de l'enseignement supérieur entre 1948—1958 42

Anghel Manolache: Les succès obtenus dans la préparation polytechnique des élèves dans les écoles de culture générale 49

DE L'ÉTRANGER

* * * Messages des pédagogues de l'étranger à l'occasion du X-e anniversaire de la proclamation de la République Populaire Roumaine 59

BIBLIOGRAPHIE

I. Gogan: Ouvrages de pédagogie parus entre 1948—1958 66

* * * Table des matières de l'année 1957 76

* * * Le réglement concernant l'organisation des „Lectures pédagogiques" . . 80

BIBLIOTECA

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la cele ce doresc să se găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

ABONAMENTE ANUALE: Lei 36

Abonamente la „Revista de pedagogie" se primesc pînă cel mai tîrziu în ziua de 16 a fiecărei luni, cu deservirea în luna următoare.

Abonamentele se primesc la difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, secțiile de difuzare a presei, precum și de către factorii și oficiile poștale.

Faceți abonamente pe un an pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

REDACȚIA: București, str. Spiru Haret nr. 8
Telefon: 3.32.74
Raionul Gh. Gheorghiu-Dej

Lei 3.